الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفس و العلوم التربوية

رقم التسجيل ....

الرقم التسلسلي ......

تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات

دراسة ميدانية بولاية قسنطينة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم

في العلوم التربوية

من إعداد الطالب:

عبد المجيد لبيض

تحت إشراف

الأستاذ الدكتور الهاشمي لوكيا

تناقش يوم .../.../...

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. هاروني موسى	رئيسا	جامعة منتوري قسنطينة
أ.د. لوكيا الهاشمي	مشرفا و مقررا	جامعة منتوري قسنطينة
د. أوقاسي لونيس	عضوا	جامعة منتوري قسنطينة
د. رواق حمودي	عضوا	جامعة منتوري قسنطينة
د. بوياية محمد الطاهر	عضوا	جـامعة عـنـابـة
د. بن نوار صالح	عضوا	جـامعة أم البواقـي

السنة الجامعية 2008-2009

محتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة

II/ الفصل الثاني: المدرسة الابتدائية

III/ الفصل الثالث: الإشراف التربوي

IV الفصل الرابع: التدريس بمقاربة الكفاءات

مقدمة

لقد اهتمت كل المجتمعات أيا ما كان موقعها و لسانها بالتربية و التعليم على حد سواء التي تتلقاهما الناشئة ذلك منذ زمن بعيد يصعب تحديد بدايته كونهما لازمتا الإنسان، و لأنهما يؤديان مهاما لا تعادلها أخرى في التنشئة الاجتماعية و بالتالي المحافظة على سلامة المجتمعات، ولا يزال الاهتمام بهما مستمرا و متواصلا بغرض تطويرهما أداءا و التحكم فيهما منهجيا بواسطة سياسات توجيهية رشيدة و خطط معدة مسبقا يتم مراعاة فيها كل العوامل المؤثرة سلبا.

هكذا إذا و على غرار ما عرفته مباحث التربية بصفة عامة في شتى مجالاتها أو ميادينها من تطوير و تغيير، حظي الإشراف التربوي في التعليم عامة و الابتدائي خاصة بنفس الخاصية كونه نابعا منها و يصب في قلبها، لأنه عادة ما يخدم السياسات التعليمية بإعتباره جهازا يعمل على توجيه أقطاب أو عناصر العملية التعليمية بواسطة تقييمها باستمرار، فلا يكفي لوحده التخطيط المسبق و لا الصياغة الواضحة للغايات بل ينبغي أن يرافق ذلك إشراف تربوي يعتمد على أساليب دينامية تترجم الأهداف العامة إلى وقائع عملية و سلوكات.

لقد لازم الإشراف التربوي النظم التعليمية لأنه ببساطة من أهم أسس أو دعائم نجاح الفعل التعليمي و من ثمة فهو كذلك عامل من عوامل تقدمه إلى جانب باقي العوامل الأخرى التي لا تقل أهميتها عنه كالمعلم، المتعلم، المقرر الدراسي و الوسائل التعليمية، و مع تعرض البرامج الدراسية لتغييرات و تحويرات عديدة و تبدل في طرائق التدريس ازدادت بقوة أهمية الإشراف التربوي خاصة في مرافقة المعلمين قصد التعامل مع ما هو جديد في البرامج و الطرائق البيداغوجية، و هذا يبين بأن الإشراف التربوي يسعى إلى الارتقاء بمهنة التدريس و لما لا الوصول بها إلى مستوى الاحتراف و من ثمة تطبيق البرامج و مختلف التعليميات دون مقاومة تستحق المعالجة، و لعل ما يفسر هذا التوجه هو الانتقال من مدخل المحتوى ثم الأهداف فالكفاءات في مدة زمنية قصيرة.

هذا وضع مهني يتطلب تجنيدا للخبرات و توظيفا محكما للمعارف و المهارات من قبل المعلمين حتى يستحكموا آلياته، فالانتقال مثلا من التدريس بمقاربة الأهداف صوب مقاربة الكفاءات التي تعتبر أكثر تعقيدا و تشعبا من الأولى رغم اعتمادها عليها، لأنها أزاحت عن الفعل التعليمي صفة الروتين و استبدلتها بأخرى دينامية، متغيرة نظرا لكثرة الوضعيات التعليمية و تطور وظائف المعلمين و المتعلمين ستدعي تدريبا و مرافقة شبه مستمرة، فمن هذا المنظور أصبح الإشراف التربوي تفاعليا أي يعمل على تحسين الظروف التي تؤثر في التعليم فيقيمها أولا ثم يعمل على التقليل من آثارها بطرق و أساليب عديدة.

وعلى العموم فإن العمل على وضع حد للعوائق والصعوبات التي تؤثر سلبا على الفعل التعليمي في تحقيق مبتغاه يتطلب تحديدا مسبقا لوظائف الإشراف التربوي رغم ما حددته النصوص التشريعية من مهام للمشرفين في ظل مقاربتي المحتوى و الأهداف، لأنه كما أسلفنا الذكر جزءا لا يتجزأ من الفعل التربوي، فتطورت أساليبه بشكل سريع، في هذا السياق جاءتنا فكرة التعرض لهذا الباب قصد إبانة تلك الوظائف بالاعتماد على تصورات معلمي المدرسة الابتدائية.

إن موضوع التصورات الاجتماعية كان و لا يزال محل بحث إذ ألف في شأنه باحثون من تخصصات عديدة فساهموا في تبسيط جوانبه، فسهلت حينها مآخذه للدارسين و الباحثين. و الحقيقة أن التصورات الاجتماعية تتشكل من أسباب و مبررات، هذا معنى أفاده **دونيز جودلي**(**Jodelet.D**(1990,p.365-366 إذ لولاه لما كنا لنهتدي إليها أو نعرفها، حيث أشار مفصلا فيها إلى خمسة (5) مبررات مكملة لبعضها البعض و هي:

– ما يتعلق بالنشاط المعرفي الذي بواسطته يبني الفرد تصوراته لما يجد نفسه أمام مثير اجتماعي، حينئذ تكون تصوراته ثمرة الجانب المعرفي

– الفرد منتج للمعاني من خلال تصوراته إذ يستطيع أن يعطي معنى لتجاربه من خلال البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها

– التصورات شكل من أشكال الخطاب (وضعيات اتصالية)

- الفرد ينتج تصورات عادة ما تكشف عن معايير يؤمن بها

- التطور الناجم عن التفاعلات الموجودة بين الجماعات تعدل أو تحول تصورات الأفراد تجاه بعضهم البعض .

فإذا نظرنا إلى هذه الأسباب بعين فاحصة نستخلص منها ما يفيد دراستنا رغم أنها دفعة واحدة جد مهمة، إلا أن جوهرها يكمن في كون التصورات تتغير و تتعدل بواسطة التفاعلات الموجودة بين الجماعات، فيجوز أن تتدخل تلك التفاعلات في تحديد تصورات مشتركة بين أفراد الجماعة.

وحتى نتمكن من الوصول إلى ذلك سلكنا مسلكا مألوفا باحثين عن المقنع فيه من خلال أهم الدراسات التي تمت في باب التصورات الاجتماعية و التدريس بمقاربة الكفاءات و تضمنت الدراسة الفصول التالية:

- الفصل الأول حول التصورات الاجتماعية

تضمن فصل التصورات الاجتماعية في تحقيق التعامل مع الواقع و حسن تفسيره و وظائفها و علل وجودها، كما تبين لنا في أثناء تعرضنا لها أنها جمة الفائدة إذ توقفنا على سيرورة تشكلها مادامت تحتاج إلى مآخذ متعددة و معارف متنوعة، هكذا نقل إلينا الباحثون خصائصها مسجلين ارتباطها بالتعليم و الاتجاه.

الفصل الثاني تضمن المدرسة الابتدائية

فصل حاولنا فيه إبانة تسمية المدرسة و أهميتها فالوظائف التي تؤديها وصولا إلى احتراف مهنة التدريس على غرار المهن الأخرى، فقربنا مفهومها بالشرح و الأمثال و فصلنا في شأنها جداول بغرض مقارنة وظائف المعلمين في المقاربات التدريسية الثلاث.

الفصل الثالث حول الإشراف التربوي

تضمن الإشراف التربوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية، فاهتدينا إلى التسمية في مختلف أبعادها ثم ذكرنا الأسباب التي رفعت مكانته و العلة من غاياته كما تعرضنا بالشرح إلى وظائفه و أساليبه فأدركنا أن بعضا منها له علاقة بالتصورات الاجتماعية، و ختمناه بالإلمام بنماذج من تقارير التفتيش التي تعتبر وسائل لا مفر منها مهما كانت المقاربة المختارة في التدريس إذ بواسطتها يتم تقييم أداء المعلمين و بها تتطور كفاءاتهم المهنية و اقترحنا في ذلك تقريرا نعتقد أنه مناسب للتدريس بمقاربة الكفاءات .

الفصل الرابع حول مقاربة الكفاءات

أحطنا فيه بمقاربة الكفاءات نظريا من خلال أفكار المهتمين بها و سبب وجودها فدخولها حقل التعليم من بابه الواسع وارتكازها على مقاربة الأهداف وتحدثنا في سياقه على أن المعلمين يحتاجون إلى جملة من الموارد قصد القيام بمهامهم في مقاربة الكفاءات وأعطينا اهتماما كبيرا لتقييم الكفاءات وقلنا أنها كفاءة ينبغي ترقيتها وتنميتها لدى المعلمين من قبل المشرفين، كما استوفت الطرائق البيداغوجية المعتمدة في التدريس بمقاربة الكفاءات حقها وأبرزنا بأن الكفاءة شبيهة بالتصور من حيث جوانب عدة .

الفصل الخامس

تناولنا فيه إجراءات الدراسة بدءا بالتعرف على أدوات البحث وصولا إلى جمع البيانات و الأدوات الإحصائية و وصف للعينة في الدراستين (الاستطلاعية و الميدانية).

الفصل السادس

تضمن عرض نتائج الدراسة حسب محاور الاستمارة و مضامين المقابلات ثم تحليلها فمناقشتها و اختبار الفروض المصاغة في بداية الدراسة.

الفصل السابع

شمل مناقشة و تفسير النتائج وملخصا للبحث و قائمة للمراجع التي أفادتنا في الإلمام بموضوع الدراسة و ذيل بحثنا بمجموعة من الملاحق ذات صلة بالدراسة.

1الإشكالية

لما كانت التربية فن إعداد الفرد للحياة و علم بكيفيات التنشئة الاجتماعية عليم بالتجربة أصيل في التاريخ عريق حينها صيروها أداة فعالة قصد التكفل الأمثل بالأفراد الذين يتلقونها قصدا في المؤسسات التعليمية وعرضا في غيرها ذلك ليحصل في أذهانهم السلوك المرغوب فيه، أي ذلك الذي يسمح لهم بالتكيف و التلاؤم مع بيئتهم الاجتماعية و الطبيعية، في هذا التوجه راح كل واحد يسعى أو يعمل على تجديدها وفق ما تمليه البيئة الاجتماعية.

غير أن إذا سألتهم عما ينبغي فعله أو تغييره بغرض تجديدها محاولا معرفة البدائل العملية الإجرائية التي يتطلبها أو يشترطها التكفل الأنجح لتربية الأفراد أدركت حينها أن حلولهم متشعبة و متفرقة، إذ لا يكاد يجمع بينها إلاّ مقصدها أو هدفها كونها مسؤولة على بناء المجتمع بناءا سليما، ذلك حسب الغايات التي سطرها السياسيون و كأنها بهذا المعنى ارتبطت بكيفية لا تكاد تنقطع بالإنتاج و الاستثمار، لأن الغايات في اعتقادهم تجيب عن سؤال محدد وهو : أي نوع من الأفراد يريد المجتمع؟

من هنا يتبين أن إصلاحها يعني استجابة حتمية لتطلعات المجتمع، في هذا المعنى يعتقد بعضهم أن المنظومة التربوية تحتاج إلى تعديلات كلّما دعت الحاجة الاجتماعية لذلك في حين يرى آخرون أن الإصلاح الشامل الذي يندرج في مسار التجديد هو الحلّ الأنسب بغرض رفع التحديات في شتى مجالات الحياة، و لأن الإصلاح التربوي يقترن بالمعرفة الدقيقة له أي أنه ليس جملة منعزلة من التحويرات بل يتفاعل دوما مع معطيات أخرى لاسيما المحيط السسيوثقافي و الاقتصادي، فالمحيط العالمي.

والحقيقة، أن من تتبع تاريخ المنظومة التربوية الجزائرية حديثا يدرك أنها عرفت تغييرات منذ أكثر من عشر (10) سنوات ذلك حسب ما جاء في وثيقة المجلس الأعلى للتربية (1999) إذ رسمت بانوراما مخالفا تماما لذلك الذي ساد في السبعينات و الثمانينات، و للتأكد من هذا يمكن لأي واحد منا أن يلاحظ بعضا من ملامح البانوراما الجديد من خلال الفيض في الحديث لطلابنا و للمعلمين ليدرك أنه غير قادر على إيجاد واقعه، ذلك لأن هناك شيئاً من التبدل قد حصل في التعليم، و السبب في ذلك أن وزارة التربية الوطنية في الجزائر قامت بمراجعة عميقة للبرامج والمناهج الدراسية في مختلف مراحل التعليم معتمدة في ذلك على المذهب التربوي الجديد ولأن منطلقات هذا المذهب الجديد في التربية اقتصادية إذ يحتاج العامل في مصنعه إلى إدماج مختلف الكفاءات حتى يتكيف مع الوضعيات الجديدة التي يتطلبها الإنتاج،وبالموازنة و عقد الصلة فيما بين البعدين الاقتصادي والتربوي، فالمعلم

لن يكتف مستقبلا بالتحكم في المادة الدراسية فحسب بل مسهلا لها ومنظما لأعمال المتعلمين، مقيما محترفا، أضف إلى ذلك أنه سيكون مسؤولا عن التوازن السيكولوجي للمتعلمين، وعلى التربية الصحية وما إلى ذلك من وظائف أكثر تعقيدا خاصة إذا كان في قسمه من يحتاج إلى مرافقة بيداغوجية دائمة.

بعبارة أخرى لقد صار مفهوم الكفاءة في قلب العمليات الإصلاحية التي باشرتها وزارة التربية الوطنية في الجزائر شأنها في ذلك شأن الدول الأخرى وهذا يعني أن المعلمين مطالبون بتوظيف مجموعة مدمجة من المعارف و المهارات التي تسمح لهم بالتكيف أمام وضعيات عديدة و من ثمة إيجاد الحلول للمشكلات التي تعيق التقدم في تعلمات المتعلمين كما يعمل على إنجاز مختلف المشاريع مع المتعلمين، هذه الألفاظ و غيرها من صميم المقاربة بالكفاءات.

و بما أن المعلم في المدرسة الابتدائية التي تعتبر في رأي البعض حجر الزاوية أو اللبنة الأولى لأي نظام تربوي، هو الذي يبني الكفاءات لدى المتعلمين رغم كثرة مهامه إذ بالإضافة إلى تلك التي تمت الإشارة إليها فهو ملزم بالقيام بأعمال إدارية و بيداغوجية أخرى كملء السجلات و مراقبة دخول و خروج المتعلمين و المشاركة في الأيام التكوينية و الأهم من هذا فهو يخضع باستمرار للمراقبة المستمرة أو الدورية من قبل مدير الابتدائية و مفتش التربية و التعليم الأساسي للمقاطعة من خلال ما يعرف بالزيارات الصفية التي تتوج بتحرير تقارير تربوية ذات صبغة تقييمية يتوقف عليها المسار المهني للمعلم من حيث الثواب و العقاب، كما يحتاج دوما إلى تكوين لكن في غياب تقنيات تقييمية يتفق حولها المفتشون للحكم على كفاءة المعلمين ظهر تباين في مقاصد التوجيهات البيداغوجية التي تخلص إليها التقارير التربوية في غياب من ناحية تنسيق فيما بين المفتشين و عدم تقارب كفاءة المفتشين بكفاءة المعلمين من ناحية أخرى، و في أثناء عمليات التفتيش يعمد المفتشون عادة إلى التفنن في استعمال الأساليب التصحيحية، معنى هذا أنهم يهتمون بتصحيح أخطاء المعلمين الناجمة عن سوء استعمال اللغة أو تلك المتعلقة بالناحية المعرفية، بالإضافة للتنظيم العام للمحتوى المعرفي كما يهتم بالطرائق التي يتبعها المعلمون إذ ينبغي أن تتماشى مع تلك الخطوات التي جاءت بها الأدلة المنهجية لكل مادة دراسية، أو أنهم ينطلقون من أهداف محددة مسبقا فيستعملون ما يسمى الإشراف بالأهداف إذ يدربون المعلمين على حسن صياغة الأهداف بالأخص الإجرائية التي تتسم بخاصيتين وهما: الملاحظة والقياس في أثناء تحضير دروسهم و تقديمها للمتعلمين.

في ذات السياق نلاحظ غياب الأساليب التي تستخدم التنبؤ بالصعوبات والعراقيل التي تواجه المعلمين والعمل على تدليلها بالاعتماد على التصور المشترك للمعلمين لما يمكن أن يحدث في المستقبل أي أن المعلمين يستطيعون استغلال قدراتهم وإمكاناتهم في اختيار الطريقة التي يرونها مناسبة ولعل هذا يصب في المعنى الذي أفاده Abric,J-C (1994,p.13) لما تطرق للتصورات الاجتماعية معتبرا إياها رؤية عامة لموضوع ما و هي عادة ما تتضمن معلومات و اتجاهات منظمة.

أما قي لبوتارف(Le boterf,G(2002,P.96-99 اعتبر التصورات إجرائية لما يكون الفرد أمام وضعية مشكلة، فهي إذا بمثابة البناء والتفسير للواقع أي أن وظيفتها الأساسية معرفية، و الحقيقة أن أبريك(1994) لما تحدث عن الوظيفة التوجيهية للتصورات بالأخص عندما يتصور الفرد مهمة أو عمل فهو بذلك يحدد نوعية الطريقة المعرفية التي ينتهجها.

بالإضافة إلى الأساليب الإشرافية التي يطبقها المفتشون فإن لهم مهاما عديدة ومتنوعة يؤدونها، بعضها يتعلق بتحسين ظروف عمل المعلمين كمتابعة البناءات المدرسية والحرص على توفير الوسائل البيداغوجية لكل مدرسة والتأكد من وجود الكتاب المدرسي لدى كل التلاميذ، والبعض الآخر توجيهي تنظيمي كدراسة وثائق المعلمين(التوازيع بمختلف أنواعها، الدفتر اليومي، سجل المناداة، سجل التقييم و كل المعلقات الإجبارية) والمصادقة على بعض منها، كما يهتم بالتكوين في بعده الثالث (في أثناء الخدمة) الذي عادة ما يتم بواسطة ندوات تربوية، أيام دراسية أو لقاءات على مستوى الفريق التربوي، وقصد القيام بذلك يلجأ كل مفتش إلى استعمال إستراتيجيته المستوحاة من النصوص القانونية والتنظيمية الجاري بها العمل.

هكذا بدت لنا أساليب التفتيش ووظائف المفتشين بعيدة نوعا ما عن التدريس بمقاربة الكفاءات والتي ميزت المعلمين بأدوار مغايرة لتلك التي سادت في مقاربتي المحتوى والأهداف، إذ بواسطة الاعتماد على الكفاءة الفردية للمعلم(التحكم في الوضعيات التعليمية، التنويع في الاستراتيجيات) و الكفاءة الجماعية التي تتشكل بواسطة التصورات المشتركة حيث تشمل السيرورات الذهنية و المرجعيات، فالنموذج الإشرافي المناسب الذي يتماشى مع التدريس بمقاربة الكفاءات هو ذلك الذي يعتمد على التفاوض البيداغوجي في ما بين المفتشين و المعلمين.

و لعل الشيء الملفت للانتباه في كل هذا يكمن في أن كفاءة المفتش هي دائما اللازمة و المسيطرة لأنه ببساطة يمثل السلطة السلمية، في ظل هذا الوضع عادة ما يخضع المعلم

لتوجيهات المفتش حتى و إن بعدت عن الكفاءات المطلوبة، قد تؤدي هذه الوضعية بالمعلمين إلى مقاومة الجديد البيداغوجي

و بما أن العمليات الإشرافية تصب في التكوين الفردي للمعلمين فينبغي إذا أن تكون هي الأخرى في قلب مقاربة الكفاءات، فيعدها مسبقا المفتشون معتمدين في ذلك على تحديد الكفاءات اللازمة، أي تلك التي ينبغي أن يحصل عليها المعلمون.

ففي ضوء قطبي الكفاءة (المكتسبة و اللازمة) ينبغي أن تتحصر العمليات الإشرافية التي ينجزها المفتشون و بما أن تلك العمليات لا تزال على حالها و نماذج تقارير التفتيش لم تتغير، رغم تغير وظائف المعلمين و المتعلمين جاء تساؤلنا على النحو التالي: كيف يتصور معلمو المدرسة الابتدائية الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات؟

وفي ضوء هذا التساؤل الذي أفرزته الإشكالية صغنا الأسئلة الجزئية التالية:

- ما هي الأساليب الإشرافية التي يتصور معلمو الابتدائي أنها مناسبة للتدريس بمقاربة الكفاءات ؟
- ما هي الوظائف التي يتصورها المعلمون للمشرفين التربويين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات؟

و إذا كانت التصورات تدل على أن الإشراف التربوي يركز على المحتوى و الأهداف و وظائفه هي نفسها في ظل التدريس بمقاربتي المحتوى و الأهداف، فهل هناك اختلافات في تصورات معلمي الابتدائي ناجمة عن المستوى العلمي و الأقدمية في المهنة؟

2-أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي الابتدائي لولاية قسنطينة تجاه الإشراف التربوي من خلال:

– إظهار الأساليب الإشرافية المفضلة لدى معلمي المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات

- تحديد وظائف المشرفين التربويين في الابتدائي من خلال تصورات المعلمين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات

3- فرضيات الدراسة

قصد تحقيق الأهداف المتوخاة من الدراسات التي أشرنا إليها سلفا صغنا الفرضيات التالية:

- **الفرضية العامة الأولى**

يتصور معلمو الابتدائي أن أساليب الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات هي نفسها التي تستعمل في مقاربتي المحتوى و الأهداف

الفرضيات الإجرائية

يتصور معلمو الابتدائي أن أساليب الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تكمن في مراقبة وثائق المعلمين المتعلقة بتحضير الدروس.

- يتصور معلمو الابتدائي أن أساليب الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تكمن في الصياغة الإجرائية للأهداف.

- المستوى العلمي للمعلمين يحدد تصوراتهم تجاه أساليب الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات

- الأقدمية في المهنة تحدد تصورات معلمي الابتدائي تجاه أساليب الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات

الفرضية العامة الثانية

يتصور معلمو الابتدائي أن وظائف المشرف في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تكمن في الاهتمام بالتكوين و المساعدة البيداغوجية

الفرضيات الإجرائية

– يتصور معلمو الابتدائي أن وظائف المشرف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تتجه صوب التكوين

– يتصور معلمو الابتدائي أن وظائف المشرف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تكمن في مساعدة المعلمين

- المستوى العلمي للمعلمين يحدد تصوراتهم تجاه وظائف المشرفين التربويين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.

- تختلف تصورات معلمي الابتدائي لوظائف المشرفين التربويين حسب الأقدمية المهنية

4- مجال وحدود الدراسة

اقتصرت دراستنا في باب التصورات على معلمي الابتدائي في مدارس ولاية قسنطينة، معنى هذا أننا لن نتطرق لتصورات المعلمين الذين يدرسون في المتوسط أو الثانوي ولم نشرك فئة أخرى من العاملين في مجال التربية والتعليم كالمديرين مثلا كما اقتصر بحثنا على معلمي المدرسة الابتدائية حاملي الشهادات الجامعية وكذلك الذين وظفوا مباشرة في قطاع التربية والتعليم دون الشهادة الجامعية، ومن ذوي الخبرة الطويلة عشر(10)فما فوق القصيرة أقل من عشر سنوات و السبب في ذلك يعود إلى أن هناك من المعلمين من وظفوا مع إصلاح المنظومة التربوية أي أقل من 10 سنوات بينما هناك من المعلمين من عملوا في ظل مقاربة محتوى الأهداف ثم مقاربة الكفاءات أي أكثر من 10 سنوات أقدميه.

لقد تمت الدراسة الميدانية في بداية الثلاثي الأول للموسم الدراسي 2009/2008 و هكذا فإن النتائج التي تحصلنا عليها حددتها العناصر سالفة الذكر.

5- المنهج المستخدم في الدراسة

لقد دأبت معظم المراجع المتخصصة في مناهج البحث على الإشادة بالمنهج الوصفي، سيما أنه شائع الاستعمال من قبل العديد من الباحثين ولما كان موضوع بحثنا ينجذب نحو الكشف عن تصورات معلمي الابتدائي للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، فإنه يتحتم علينا تقديم المعلومات وحقائق مأخوذة من تصورات المعلمين حتى نعي تحديدها

والاستفادة منها ولاشك أن ذلك سيمكننا من وضع تصور أو مخطط مستقبلي أضف إلى ذلك أنه يعد ميدانا خصبا للدراسات والبحوث التربوية، قصد الحد من المشكلات المتزايدة في مجال التربية والتعليم.

وعلى الجملة فإن هذا المنهج يتلاءم وطبيعة موضوعنا من حيث الخطوات، المقاصد وأدوات جمع البيانات.

6- المفاهيم الإجرائية للدراسة

إن موضوع الدراسة يتعلق بالأشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، أما طبيعة المعلومات التي أردنا الحصول عليها هي تصورات المعلمين في الابتدائي لذلك الأشراف و ذلك حسب خصائص مجتمع الدراسة مما يبرر تحديد المفاهيم التالية إجرائيا:

- التصورات الاجتماعية
- الأشراف التربوي
- مقاربة الكفاءات

التصورات الاجتماعية

لقد ألف في شأنها الدارسون و المفكرون كثيرا كما سيأتي التفصيل في شأنها في الفصل المخصص لها إلا أن المعنى الذي أخذنا به هو ذلك الذي أفاده(1994,P.13) **Abric , J-C**

« رؤية وظيفية للعالم، التي تسمح للفرد أو للفوج من إعطاء معنى لتصرفاته ومن ثمة فهم الواقع بالاعتماد على نظام المرجعيات و هي أيضا شكل من أشكال المعرفة المشكلة اجتماعيا ذات الاتجاه العملي تهدف إلى بناء حقيقة مشتركة »

و السبب في ذلك انه تضمن الوحدات الأساسية للتصورات الاجتماعية ألا و هي: الرأي،الاتجاه التي تسهم إسهاما أساسيا في بناء التصورات و على هذا الأساس فان محتوى التصورات الاجتماعية متكون من مجموع هذه الوحدات أو العناصر.

الإشراف التربوي

عمليات قيادية تخضع لتخطيط مسبق تهتم بالوضعيات التعليمية ، طرق التدريس ، الوسائل ، المناهج الكتب المدرسية ، علاقات المعلم بالمتعلم ...الخ تهدف إلى تقييم مكونات العملية التعليمية و بالأخص المعلم، يتولها خبراء في مجال التعليمية

التدريس بالكفاءات:

هو التحكم من قبل المعلمين في الوضعيات التعليمية واستراتيجيات التعلم و طرائق تسيير الفوج و تقنيات التقييم و القدرة على التصرف أمام أي موقف تعليمي، فالتدريس في ظل مقاربة الكفاءات لا يتطلب التحكم في المعرفة فقط بل التصرف فيها من خلال المشكلات الحقيقية .

الإطار النظري

الفصل الأول

التصورات الاجتماعية

I- الفصل الأول: التصورات الاجتماعية

تمهيد

لا يشك أحد في أن التكلم لدى البشر أمر مكتسب، و ليس البتة من قبل الفطرة لأنه ببساطة لو فطر الإنسان على التكلم لما تعددت اللغات و اللهجات، لكنه من الغريب الواقع أن نتصور كيف كان أولئك الأوائل من الرجال و النساء لا يتكلمون ، ثم فجأة دفعتهم الحاجة للتواصل، فبدؤا حينها يتكلمون.

لعل ما نشأ عن هذا التصور يعتبر إشكالية صعبة المنال و طريقة البحث فيها لا تخلو من المخاطر، حيث أتى منها أولا دال إلهي من قوله سبحانه و تعالى بعد بسم الله الرحمن الرحيم: " و علّم آدم الأسماء كلها، ثم عرضهــم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين، قالوا سبحانك لا علم لنا إلاّ ما علمتتنا إنك أنت العليم الحكيم" صدق الله العظيم.

و لقد انبثق عن هذين الآيتين اتجاه يؤمن بأن الأسماء أي اللغة صادرة عن قوة إلهية، و هي في كل أمة حسب اصطلاحاتهم، أما الدال الثاني فرأى عكس ذلك معتبرا أيها مسألة اتفاق بين الناس، و لا دخل فيها للقوة الإلهية. لقد استوقفني الدال الثاني الذي تناوله المفكر الجزائري **حنفي بن عيسى** (1984،ص20-21) بالشرح تارة و بالأقيسة تارة أخرى فأدركت أهمية التصور من حيث أنه نابع من العقل أولاً و مصبه في المجتمع ثانيا.

لقد أوردنا وضع اللغة من خلال اتجاهين لا لشيء سوى لإبراز لفظة التصور ومكانتها بالنسبة للفرد و الجماعة، و تشكلها على المستوى الذهني مرهون بعوامل كثيرة كما سيأتي رغم هذا نقر من الوهلة الأولى أن بواسطتها تتباين آراؤنا اتجاه مختلف الموضوعات، و هذا ما ينطبق على الرأيين في باب اللغة و ظهورها.

و لما كانت اللفظة التي تبدو لنا بسيطة ذات أهمية بالغة، اهتم بها المفكرون و الباحثون من مختلف التخصصات، فكان فضلهم كبيرا في توضيحها و معلوماتهم حولها بمثــابة ذخيرة حية يعود إليها الباحث و الدارس كلّما دعته الحاجة لذلك.

في هذا التوجه أجمع كثير منهم على أن الفضل الأكبر في إبراز مكانة التصور يعود **لدور كايم (1961)** Durkheim إذ اعتبروه صاحب المصدر النظري للمفهوم، و منهم نذكر على سبيل المثال لا الحصر كلودين هارزليش، و **دونيز جودلي** (1990, Jodelet, 1972 ,Hezlieh). أما **جان كلود أبريك** (Abric, J.C (1994, p.1 فلقد

استشهد أكثر بالدراسات التي أنجزها **سارج موسكوفتشي** (1961) Moscovici. S لكنه لاحظ أنها كانت منسية أو مهملة لمدة طويلة لا سيما من قبل المثقفين.

و على الجملة فإن التآليف التي عثرنا عليها أجمعت على أن مفهوم التصورات و ليد علم الاجتماع فلازمته صفة الجماعي فصار تصورا جماعيا أو اجتماعيا، كما أكدت ذات التآليف أنه استمد من علم النفس الاجتماعي و علم نفس الطفل ركائز زادته أهمية إضافية فصارت له قاعدة صلبة.

ولما كان ينحدر من علم الاجتماع و يرتبط ارتباطا وثيقا بعلم النفس، فلا مناص من أن نستنبط مثالا نحذو فيه حذو الذين رأوا ذلك صوابا، حتى نتبين شيئا فشيئا معنى مفهوم التصور.

فالخنزير حيوان كريه ومحرم أكله عند المسلمين، و لعل السبب في ذلك لارتباط صورته بمعاني دالة على الوسخ و النجاسة، و لا شك أن تصور المسيحيين لذات الحيوان مغاير تماما.

أما أسباب تباين التصورين، فلقد أرجعها **دنيز جودلي**(1990, P.365) **Jodelet**. D إلى ارتباط التصور بالجانب الاجتماعي، حيث ينبثق من التفسيرات التي يمنحها المجتمع للأفراد.

لقد سمح لنا هذا المثال و معناه أن نستخلص فكرة أولية حول التصورات مفادها أنها بمثابة تعبير لمجتمع ما، فهي إذن اجتماعية أو جماعية.

و بما أنه يصعب أحيانا الإلمام بالمفاهيم من حيث دلالتها، لبعدها عن المحسوس نأخذها حينئذ من مقاصدها، فنبحث في القواميس لنعي معانيها ثم نسند إليها ألفاظا أخرى فتتضح معانيها.

1.1 -المعنى اللغوي للفظة التصورات

لقد سجلنا بكل ارتياح موقف المفكر **دنيز جودي** (1990, P. 360) **Jodelet. D** من المعنى اللغوي للفظة التصورات، حيث أكد أن الكلمة الواردة في القاموس تستعمل من قبل عامة الناس، لكنها تحمل معاني كامنة أو وضعية مستترة تشكل نظرية حول طبيعتنا و تصرفاتنا فتصير جزءا من ثقافتنا، كما أشار إلى أنها أدخلت في اللغة المألوفة حتى صارت صنفا أو نوعا للمعنى المشترك، و وسيلة لفهم الآخر و من ثمة نمنحها مكانة اجتماعية.

إن هذا الشرح يقودنا للتعلق أكثر فأكثر بمعاني الألفاظ لغة قصد معرفة ما تفيده فيسهل حينها إسنادها للفظة أخرى أو الإسناد إليها كما سبق ذكره، في هذا الاتجاه سنسند لها في أثناء هذا الفصل لفظتين لهما أهمية كبيرة و هما: الاجتماعية، الذهنية.

إلاّ أننا و لأسباب تنظيمية رأينا ضرورة التنقيب و البحث في القواميس عن معناها اللغوي للغوص أكثر فيها، و اكتفينا بمعانيها في اللغة العربية و الفرنسية.

في اللغة العربية: ورد في المنجد في اللغة والأعلام (1986)

تصورت الشيء: توهمت صورته فتصور لي

و في القاموس الجديد للطلاب (1991) المنظم تنظيما ألف بائيا، لاحظنا أن هناك إشارة إلى اشتقاق اللفظة أولاً، فمعناها ثانيا، و هي على النحو التالي: تصوّر، يتصوّر، تصوراً أي تمثّل صورته و شكله في الذهن.

ومن الغريب الواقع أن الدلالات اللغوية للفظة التصورات، وظّفها بكيفية رائعة و بأمثلة بسيطة العلامة ابن خلدون في مقدمته الصادرة في (1984، ص 627- 628) و ذلك في باب من أبوابها التي سماها- كتاب العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و العجم و البربر و من عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر إذ أخبرنا قائلا :« و من جهة التصورات النفسانية أخرى، كالذي يقع من قبل التوهم. فإن الماشي على حرف حائط أو على حبل منتصب، إذا قوي عنده توهم السقوط سقط بلا شك. و لهذا تجد كثيرا من الناس يعودون أنفسهم ذلك بالدربة عليه حتى يذهب عنهم هذا الوهم ».

لقد أوردنا هذا القول لنبين من ناحية أهمية تراثنا الفكري، و من ناحية أخرى لنستفيد منه و أخيراً لأن في رأينا تاريخ العلوم يستلزم ذلك، أضف إلى ذلك أنه من باب إعطاء اللفظة حقها فصارت على النحو التالي:

- التصور: توهم ذهني

لكن الشيء الملفت للانتباه، يكمن في إسنادها للجوانب النفسانية على حد تعبير ابن خلدون (1984) فصارت التصورات تصورات نفسانية، فهي بهذا المعنى أعمق و أوسع مادامت راسخة في الناحية النفسانية للفرد.

في اللغة الفرنسية

لقد جاء في قاموس **روبار** Le Robert , Collége (1998) شرح لفظة التصورات على المنوال التالي: أنها مأخوذة من اللاتينية Repraesentatio و تفيد:
Rendre présent à l'esprit à la conscience un objet qui n'est pas directement perçu و عطفا على ما تقدم وردت لفظة التصور في القاموس (عربي، فرنسي) **لسهيل إدريس** و **جبور عبد النور** (1983) كما يأتي: Représenter أي استدعى للذهن أو مثل و تصّور و تمثل/ معنى هذا هو تشكيل في الذهن صوراً غائبة حول الواقع. و لعل الشيء الملفت للانتباه في اللغة الفرنسية يكمن في كون اللفظة السالفة الذكر مركبة من مقطعين، فأما الأول عادة ما يدل على الإعادة (Re) فهي أداة تسميها قواعد اللغة الفرنسية، Préfixe أما الثاني فيعني النشاط و الحركة و الحدث، و هو ما نسميه في اللغة بالفعل و يعني: أظهر ، ورد، خطر (للذهن).

إلاّ أن المركب منها أحسن و أرقى فهو يفيد الإحضار أي احضره، و لما كان استعمالها يفيد المستقبل صارت مشتقة من الفعل يستحضر، استحضاراً و ذلك للدلالة على استدعاء الشيء إلى الذهن .

في السياق ذاته مرّ **دنيز جودلي** (362. Jodelet. D (1990, P في أثناء معالجته لموضوع التصورات بشرحها لغة، فخصها هو أيضا بخواص الفعل معطيا إياها بعدا ديناميا، إلاّ أنه أسند إليها خاصية تفكيرية، فصارت بالنسبة له فعلا تفكيريا، إذ بواسطته يستند الفرد للشيء أو للموضوع، و هو يعني: أخذ مكان ، إحلال محل بكيفية ذهنية، فالتصور بالنسبة له لموضوع أو لشيء، لشخص، لفكرة يكون ذهنيا.

و لم يكتف بالربط و عقد الصلة فيما بين التصور و الذهن، بل راح يؤكد أيضا على أنها مقسمة إلى شقين كما سبق ذكره للدلالة على أنها إعادة إنتاج ذهني للأحداث و الأفكار.

و نستخلص مما أوردناه لغة أن شرح اللفظة مكننا من إيضاح بيان توظيفها و ذلك في سياقين متقاربين (ذهني، اجتماعي) كما ساعدنا على معرفة معناها المتقارب في اللغتين (فرنسية و عربية) و هو استحضار رمزي للموضوع الغائب أو البعيد، و من هنا تبين لنا أن فعل الاستحضار وظيفة يؤديها العقل، أما الشيء الغائب فعادة ما يتواجد في العالم الخارجي (المجتمع).

1.2-نشأة مفهوم التصور

بعدما أتينا على ذكر لفظة التصور لغة، رأينا من الأهمية بمكان استعراض نشأتها في ظل ما أفادته من تعدد في المعاني، مما جعلها تستعمل في سياقات عدة، فقد تصادفك في أثناء قراءة الكتب و المجلات كلمة أو جملة تحتوي لفظة التصور، فتعتقد حينها أن معناها شبيه بذلك الذي وظفه علم الاجتماع و علم النفس الاجتماعي و العلوم التربوية و غيرها، لكنك لو تتمعن في إسنادها لأدركت أن بعضا منها بعيد عن تلك الدلالات الواردة في العلوم السالفة الذكر.

في هذا الباب، نؤكد أن اللفظة تناولها عدد كبير من المفكرين في شتى الميادين بمقاصد مختلفة منهم من فضلنا ذكرهم و بعضهم استغنينا عنهم لبعد آرائهم عن مقاصد بحثنا، ذلك لأن استطراد أراء المفكرين قد يساهم في الإحاطة أكثر فأكثر بنشأة مفهوم التصورات.

في هذا الشأن حدثنا مطولا **مصطفى غالب** (1983، ص 25) عن آراء ابن سينا الذي نقول فيه ببساطة أنه أدهش بعبقريته في مجال الفلسفة، الطب و الحكمة العلماء في الشرق و الغرب، فلقبه بعضهم بأرسطو Aristo الإسلام ، في باب التصورات و ذلك لما كتب في المنطق العرفاني قائلاً « الآلة العاصمة للذهن عن الخطأ فيما نتصوره و نصدق به.» و لم يتوقف عند هذا الحد بل أضاف قائلاً: " فإذا كان الإدراك عقلياً فهو امتثال صور المعقولات في العقل."

و أضاف **مصطفى غالب** (1983. ص141) في أثناء تعرضه لأفكار ابن سينا بالشرح و التعليل أن هذا الأخير كان يعتقد أن المتعلمين أقرب إلى التصور لأن استعدادهم أقوى. و نستنتج من هذه الآراء الصائبة لابن سينا، أنه ميز بين ثلاثة أنواع من التصورات فأوجزها فيما يأتي:

- التصوّر يسمح للفرد بالوصول إلى ما هو منطقي، إذن أقرب إلى الواقع.
- التصوّر ذهني.
- التصوّر كأداة أو وسيلة تعليمية، مادام المتعلّم يركز عليها لمعرفة الحقائق

كما كان للفارابي رأي في التصوّر، ففي هذا المعنى قال في شأنه **مصطفى غالب** (6ص، 1983) لقد كان في طليعة الفلاسفة المسلمين الذين بينوا وجودهم العرفاني على إظهار الحقائق الكامنة وراء الوجود و الموجودات، حيث يرى أن أي تصور يتقدمه آخر، و القــوة العاملة تجرد التصوّرات فتستخلص منها الأفكار.

إن هذه الالتفاتة المختصرة لرأي الفارابي في التصوّر، تؤدي بنا إلى استقراء ما تمخض عن هذا الرأي، و المتمثل في إنتاج الأفكار بواسطة التصورات.
و ما دمنا بصدد الحديث عن نشأة التصّورات من خلال آراء المفكرين، انجذبنا نحو أفكار صاحب قواعد علم الاجتماع العلامة **ابن خلدون** (1984) فأخذناها من أشهر مجلداته التي سماها بالمقدمة و التي وصف فيها تطور الأمم من البداوة إلى الحضارة، و ترقي الشعوب في الاجتماع و الدين و السياسة...الخ فوجدنا فيها استعمالا للفظة التصور بمعاني كثيرة فأدركنا أنه استثناء في عصره، و لربما في عصرنا كذلك.

و قال **ابن خلدون** (1984، ص 557) في شأنها « ... إن أسباب التصورات تصورات أخرى، و كل ما يقع في النفس من التصورات فمجهول سببه، إذ لا يطلع أحد على مبادئ الأمور النفسانية. » و يواصل قائلاً : « أما التصورات فنطاقها أوسع من النفس، لأنها للعقل الذي هو فوق طور النفس و لا تكاد النفس تدرك الكثير منها فضلا عن الإحاطة. »

و يفهم من هذه الآراء المركزة أن **ابن خلدون** (1984) قد دل على التصورات بطريقتين أو مسلكين، فإذا كان الأول قد أكد فيه أن التصورات عقلية، فإن الثاني هو توكيد للأول حيث لاحظ تلاحق التصورات و ترابطها، مما يدل على أنها عملية إنتاجية، في هذا المنحى أردنا سياق دليلا ثانيا عن اهتمام العلامة بالتصورات، فعثرنا على أعمق تفسير أعطاه **ابن خلدون** (1984، ص 520-521) للتصورات في فصل خصصه للفكر الإنساني، فبعد أن أشار إلى مراتب الفكر ، قال في شأن المرتبة الثالثة « هو الفكر الذي يفيد العلم بمطلوب، و هو العقل النظري، و هو تصورات و تصديقات تنتظم انتظاما خاصا فتفيد معلوما آخر من جنسها في التصوّر. »

لقد أكد بفضل هذا المعنى أن التصورات وسيلة نظرية للمعرفة شريطة أن تكون منظمة، و أيا ما كان المعنى الذي أعطاه المفكرون للتصورات، فالشيء المؤكد لنا من خلال هذه الآراء أنها ذات أهمية بالغة إذ كانت موضع بحث في أوساط هؤلاء المفكرين، و مازالت حديثا تجلب اهتمام مفكرين آخرين، فأرجع منهم الفضل في مباحثهم لظهور مفهوم التصورات إلى المفكر **دوركايم** (1961) **Durkheim. E** حيث أسند لها صفة الجماعية فانتقلت بذلك من الفرد نحو الجماعة، هذا الرأي دافعت عنه **هارزكليش كولدي** **Herzlich . C**(1972,P.303) معتبرة إياه أول من استعمل لفظة التصورات الاجتماعية مع التأكيد على أهمية التفكير الجماعي على حساب الفردي، نظرا لخصوصياته،و هو أول من وضع الإطار النظري للمفهوم، حيث أكد فيه أن التصورات الجماعية هي إحدى

الوسائل التي تبين أولوية الجماعي على الفردي، و لنا أن نتوسع في بيان هذا الجدل لو كان ذلك يخدم موضوع بحثنا.

في نفس المصب، **مهد دونيز جودلي** (1990,P.357) **Jodelet. D** لأفكاره حول التصورات الاجتماعية ــ بالاعتراف بفضل **دوركايم** (1961) **Durkheim. E** في إبراز مفهوم التصورات و **لعلي قوادرية** (1994, P. 107) **Kouadria. A** موقف ينسجم تماما مع الرأيين السابقين، حيث أكد بأن **دوركايم** (1961) **Durkheim. E** في مقاربته حول التصورات الجماعية هو أول من استعملها.

أما **قيسطاف نيكولا فيشر** (1987, P. 95) **Fisher. G-N** فحدثنا عن الدراسات التي أنجزها **سارج موسكو فيشي** (1961) **Moscovici. S** معتبرا أيها عمودا أساسيا ما دامت قد طورت مفهوم التصورات الاجتماعية.

في نفس المعنى أقر بوضوح المفكر **جان كلود أبريك**(1994 , P. 8) **Abric. J-C** أن مفهوم التصورات الذي وظفه هو ذلك الذي يتلاءم مع النظرية التي أسسها **سارج مسكوفيشي** (1961) **Moscovici. S** و لاحظ كذلك أن المفهوم صار يشكل مرجعية لا يمكن الاستغناء عنها ليس لعلم النفس الاجتماعي فحسب بل لمجموعة أخرى من العلوم الاجتماعية.

و في ضوء ما تقدم من أراء و أفكار حول التصورات، وأيا ما كان صاحب الفضل في ظهورها نستخلص أن التصورات اندفعت أفاقها منذ القدم، فازداد الاهتمام بها حديثا فصيروها نظرية تهتم بالظواهر الاجتماعية، أو بعبارة أخرى القواعد التي تسير التفكير الاجتماعي بعد ما كانت نسيا منسيا.

كما لاحظنا كيف ساهمت كوكبة من المفكرين قديما و حديثا في تطوير مفهوم التصورات طولا و عرضا (ذهني، إجماعي) ما دام يعتمد على الأدلة العقلية في تفسيره للقضايا الاجتماعية و لعل هذه الملاحظة هي التي دفعتنا إلى إضافة عنصر آخر في هذا الفصل سميناه مقاربة التصورات.

1.3- مقاربة التصورات

لقد بدا لنا جليا بفضل ما استقريناه من أراء المفكرين الذين أوردناهم في أثناء تعرضنا لنشأة مفهوم التصّورات، فأكدنا من ذات الآراء أن كل واحد من المهتمين به بحث فيه بشغف، فأدى هذا الغوص في طياته إلى الكشف عن أهميته و مكانته ذات الصلة بالمباحث

الاجتماعية و النفس اجتماعية، و لا نخفي أننا منها استخلصنا أن المفهوم أسند إلى اللفظتين حيث تتعلق الأولى بالذهني، في حين أن الثانية تنجذب نحو الاجتماعي، أمّا نحن حتى و إن كنا في موضع البحث عما يساير بحثنا – تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات– فلاحظنا وجود مأخذين لمفهوم التصور، و لما كان المأخذ يستعمل أكثر في مباحث اللغة العربية، سميناه بالمقاربة و هي تعني القرب، لقد شكل كل واحد منهما مسلكا أو نهجا أو مقاربة شاسعة لكنها غنية و دسمة لما فيها من غزارة في الأفكار و كثافة في المعلومات و هما:

- التصورات الذهنية: و ليس هاهنا اختلاف لمّا نسجل بكل ارتياح أنها من اختصاص علم النفس المعرفي.

التصّورات الاجتماعية: و هنا لا بد لنا أن نقر بما قلناه في نشأة المفهوم أي أن أول علم اهتم بهذا النوع من الدراسات هو علم الاجتماع ثم علم النفس الاجتماعي، فالتاريخ و العلوم التربوية، و لعل الشيء الملاحظ إذن يكمن في أن العلوم التربوية لم تسلم منه بحكم الأهمية التي يكتسيها، ففي نفس التوجه أشار بإسهاب **مشال جيلي**(**Gilly**. M (1990, p .16 إلى العلاقة فيما بين التصورات و التربية، فأكد لنا في بادئ الأمر أن الأبحاث في علم النفس الاجتماعي التربوي حديثة و لاحظ بعد ذلك وجود ثلاثة أنواع من الدراسات التي لا يمكنها التخلص من التصورات و هي: المؤسسات، المدرسة و الموظفين. لقد رأى فيها موضوعات اجتماعية تتعلق بالتصورات، و لربما تأثر في هذا المعنى بما قاله **دوركايم**(1961) **Durkheim. E** لمّا اعتبر التربية ظاهرة اجتماعية، و أضاف **مشال جيلي** **Gilly. M** (1990) ملاحظاته عن ارتباط تلك المؤسسات بالتصّورات لأنها في اعتقاده تهتم بالذهنيات الإيديولوجيات و رؤية العالم، و نستخلص من هذا الرأي أن المؤسسات لما تخطط لأهدافها و مقاصدها فهي تنظم و تسطر لرؤية العالم الخارجي من قبل متعلميها.

و أيّا ما كان المسلك أو المقاربة التي نتبعها في أثناء دراسة الموضوعات ذات الصلة الوطيدة بالتصورات، فإن هذا التقسيم قد دلنا عن الأبعاد التي نريد أن نصل إليها، فاعتبرنا هذا فهما حقيقيا للتصورات، و السر في ذلك يكمن في كون مباحث التصّورات جاءت بمعاني ذهنية و هي بهذه المعاني تكون مثالية، فاحتاجت إلى ترجمان ألا و هي الجماعة، بعبارة أخرى يمكن القول أن التصورات حدها بعد اجتماعي و جوادها بعد ذهني و بهذا المعنى صيروها نظرية تعتمد على مقاربتين.

و لمّا كان موضوع بحثنا يدنو أكثر إلى البعد الاجتماعي، فإننا سنوظف التصّورات الاجتماعية لأنها تستوعب دراستنا ذات المنطلق التربوي، إلاّ أننا سنلجأ إلى استعمال التصّورات الذهنية كلما رأينا ذلك يستجيب لموضوع بحثنا.

و لعل السبب في ذلك أن الدراسات التي أنجزها الباحث **جان كلود رينوبوربالان** **Borbolan . J-C** (1993, p. 6) دلتنا دلالة واضحة على تكامل المقاربتين، حيث استطاع أن يجمع فيما بينهما في معنى واحد، ذلك لما عرف التصورات باعتبارها مفهوما مفتاحيا في العلوم الإنسانية فقال: « إن فهم العـــالم الذي يحيط بنا، يتطلب إدراكه بواسطة التصورات الذهنية و الاجتماعية، التي يكون مفهوما مركزا يسمح بتفسير ميكانيزمات الذكاء الإيديولوجيات و الذهنيات. »

و يتبين لنا من خلال هذا التعريف أن الفرد في أثناء فهمه للمحيط و التعامل معه يكتسب و ينمي في ذات الوقت أنماطا تفكيرية، التي نترجمها على أنها تصّورات اجتماعية أو ذهنيات جماعية، ففي هذا الرافد جاء بحثنا قصد معرفة الأفكار الجماعية لدى المعلمين التي تتعلق بدور المشرفين التربويين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.

كما يعتبر في رأينا **جان كلود أبريك** (**Abric .J-C**(1994,p.14 رائدا في تدوين المقاربتين و قائدا في تحصيل مسائلهما بفضل ما سماها معا بالمقاربة الاجتماعية المعرفية (Sociocognitive) معنى هذا، أن التصّورات تخضع للقواعد التي تتحكم في السيرورة المعرفية ثم تتجسد هذه السيرورة المعرفية بعدما تحددها الشروط الاجتماعية التي تتبلور فيها. إن هذا الرأي الذي انجذب نحوه هذا الباحث يؤكد خضوع التصّورات لمنطقين، آلا وهما: المنطق المعرفي و المنطق الاجتماعي، فالتصورات بهذا المعنى عبارة عن بناء اجتماعي معرفي.

1.4- مفهوم التصورات الاجتماعية

لقد تعرضنا فيما تقدم للفظة التصّورات لغة، ثم استعرضنا نشأة التصورات بفضل ما جاد به المفكرون علينا، فبينا بعد ذلك أنها مرتبطة بمسلكين أو مقاربتين ذهنية و اجتماعية، فمن الأهمية بمكان أن نستعرض في هذا العنصر تعار يف مأخوذة من المقاربتين، إلاّ أن المركب منهما يكون أحسن، لكن قبل ذلك رأينا ضرورة العودة بإيجاز إلى دواعي تطور هذه النظرية تطوراً سريعا، حيث صارت تشغل بال الباحثين ليس فقط في مجال علم النفس الاجتماعي بل في كل التخصصات ذات الصلة بالعلوم الاجتماعية، لأن العودة لذلك ستساعدنا دون شك من تقريب مفهوم التصّورات للإفهام أولاً و يبين لنا منطلقات نظريته ثانيا.

للإشارة لقد استخلصنا هذه الفكرة من الرأي الذي جاءت به **كلودين هارزليش** **Herzlich. C** (1972, p. 304) لمّا أعطت تعريفها للتصورات الاجتماعية قائلة :
« ولأن التصورات الاجتماعية سيرورة لبناء الواقع، و من ثمة فهي تعمل بكيفية متزامنة على المثير و الاستجابة، و بصفة أدق فهي توجه هذه و تشكل تلك. »

فبما أن التصورات توجه المثير و تشكل الاستجابة قصد بناء الواقع، فإنها إذن في رأينا جاءت كبديل للسيكولوجية السلوكية التي تزعمها **واطسون (1927) Watson** والتي اعتبرت أو بالأحرى درست الاستجابات القابلة للملاحظة كالاستجابات الحركية أو الشفوية.

في ذات السياق أشار الباحث **جان كلود أبريك** (1994, p. 12) **Abric. J-C** إلى عنصر ذي أهمية بالغة سيساعدنا دون شك في إدراك معاني التصورات الاجتماعية، لما لاحظ عدم وجود انقسام فيما بين العالم الداخلي و الخارجي للفرد، أي أن المثير و الاستجابة يشكلان قطبا واحدا، فيتكونان معاً، كما يعني هذا أيضاً أن الموضوع أو الشيء لا يوجد لذاته بل من أجـــل الآخرين، فهو يوجد بالنسبة لهم.

و هكذا فمن الرأيين بدت لنا جليا معالم نظرية التصورات الاجتماعية تتكشف شيئا فشيئاً و لو أعدنا التأمل في المعنى الذي أعطته (1972) **Herzlich. C** لذهب اهتمامنا و أنصب تفكيرنا نحو – سيرورة لبناء الواقع– و كأن الواقع لم يكن موجودا، حتى و إن وجد يحتاج إلى إعادة بناء بواسطة التصورات، ونحن نعلم أن إعادة بناء الواقع يتطلب نظاما معرفيا، هذا الأخير يصادفه نظام قيمي، و القيم كما يدل عليها اسمها هي كل شيء غير ثابت في هذه الحياة، أي يخضع لحركات اهتزازية تارة أعلى و أغنى وتارة أخرى أسفل و أرخص، و هي كثيرة (مادية، روحية، أخلاقية، جمالية...إلخ).

و لربما هو نفس المعنى الذي زاده وضوحا الباحث **جان كلود أبريك Abric. J-C** (1994, p. 12) لمّا أشار للحقيقة قائلا:«ليست هناك حقيقة موضوعية مسبقا، لكن كل حقيقة تخضع للتصور و تكون خاصة بالفرد أو الجماعة، فيعاد بناؤها في نظام معرفي المنطوي في نظام قيمي و هذا الأخير يخضع للتاريخ الذي يحياه الفرد في الإطار الاجتماعي و الإيديولوجي المحيط به.» و لعل الشيء الملفت للانتباه أيضا يكمن في أن الباحثين أحصيا مقاصد التصورات مع عدم إلغاء ما سواها في حالة ما إذا وجدت، كما ينبغي مراعاتها باعتمادها في فهم معنى التصورات الاجتماعية، ولما عددناها وجدناها على النحو التالي:

- كل تصور يعتبر شكلا من أشكال الرؤية العامة للموضوع

- التصور يعيد هيكلة الحقيقة بغرض السماح لإدماج المميزات الموضوعية للموضوع كالتجارب الماضية للفرد، نظام المواقف و المعايير
- التصورات تساعد الفرد أو المجموعة على إعطاء معنى لتصرفاتهم
- التصورات تساعد على فهم الحقيقة

إن هذه المقاصد الأربعة تؤكد لنا أن التصورات وظيفية أي أنها تؤدي جملة من الوظائف ذلك على غرار ما هو حاصل في المجالات الحياتية الأخرى فالمخ عضو يؤدي وظيفة العقل، البلدية تؤدي وظيفة استخراج الوثائق و اللسان يؤدي وظيفة الكلام...الخ.

و لقد تمخض عن مقاصد التصورات ظهور عدة مفاهيم، فاشتمل كل واحد على سند أو أكثر، وكل مفهوم أعطاه صاحبه أسلوبا اختص به، لكن بالجملة فإن كثرة التعاريف تكون لا شـــك مفيدة، لأنهـــا ببساطة تستوفي الشرح و تقربه للإفهام، ولما كانت متعددة ارتأينا الأخذ بتلك التي نراها أشمل و أهم.

كما يمكننا أن نستنتج بان التصورات عبارة عن سيرورة يتم فيها استعمال الصور العقلية أي التعرف على الأشياء في غيابها و لعل المعنى الذي أفاده العلامة **ابن خلدون** (1984، ص691)أعمق حيث قال: «أعلم أن العلوم البشرية خزانتها النفس البشرية بما جعل الله فيها من الإدراك الذي يفيدها ذلك الفكر المحصل لها ذلك بالتصور للحقائق أولاً... فإذا استقرت من ذلك صورة علمية في الضمير فلا بد من بيانها لآخر. »

أمّا بالنسبة **لسارج موسكوفيتشي** (1961, p.117) **Moscovici.S** فأعطى معنى خالف به المهتمين بالمفهوم، ونحى منحى خاصا به معتبرا إياه نظاما للقيم و مفهومها عمليا له علاقة بالموضوعات، أو بالأوساط الاجتماعية التي تسمح من ناحية باستقرار إطار حياة الأفراد و الجماعات و تشكل التصورات وسيلة لتوجيه الإدراك من ناحية أخرى.

لقد أعطى الأولوية للجانب الاجتماعي لما أشار لنظام القيم، ثم جاء في المرتبة الثانية الجانب الذهني، لما سجل أنها وسيلة لتوجيه الإدراك.

كما عرفها **دونيز جودلي** (1990, p. 360-361) **Jodlet. D** قائلاً:« التصورات طريقة تفكيرية تفسيرية للواقع اليومي، و هي أيضا نوع من المعرفة الاجتماعية التي تكون تلقائية و ساذجة فهي المعنى المشترك أو التفكير الطبيعي.»

لكنه تراجع نوعا ما عن مضمون هذا التعريف، لما عاود تعريفها قائلاً هذه المرة:« إن مفهوم التصورات الاجتماعية يعني شكلا خاصا للمعرفة، معرفة المشترك، و شكلا من

أشكال التفكير الاجتماعي، فالتصورات الاجتماعية هي نماذج تفكيرية عملية موجهة صوب الاتصال، الفهم، التحكم في المحيط الاجتماعي. »

لقد تضمن هذا التعريف تلك المقاصد التي أشرنا إليها سابقا و التي قلنا في شأنها ينبغي مراعاتها و أخذها بعين الاعتبار، لكنها جاءت متداخلة و متلاصقة حتى نكاد لا نفرق فيما بينها، فالمقصد الأول دل بوضوح على أننا بواسطة التصورات نكتسب معرفة، أما الثاني فقد بين لنا كيف تغوص الجماعة بواسطة التفكير في المعاني و من ثمة انتزاعها، في حين أوضح لنا ثالثها أن هناك نماذج تفكيرية عملية، فكلما كانت تلك النماذج التفكيرية موحدة كلّما حصل المعنى المشترك.

قد تتداخل النماذج التفكيرية مع لفظة الإستراتيجية التي وظفها كثيرون في مجال التعليمية العامة ، فاعتبرها **جرار سكا لون**(2004, p. 56) **Scallon.G** تقنية ذهنية يختارها شخص على أنها أكثر ملائمة لحل مشكلة.

و على العموم يبدو لنا بواسطة هذا التقارب أو التجاوب فيما بين الاستراتيجيات التعليمية و التصورات الاجتماعية كنماذج تفكيرية عملية موجه صوب الاتصال، الفهم و هذا قد يساعد إلى حد بعيد التعليمية في الاعتماد على التصورات، كأن نطلب من المتعلمين بتصور مشاريع فردية أو جماعية ينجزونها فيتبعون حينها استراتيجيات.

كما ساهم **جان كلود باربولان** (1993, p.17) **Barbolan .J-C** في إثراء مفهوم التصورات الاجتماعية معتبرا أيها « أنظمة عقلية مرجعية تسمح للفرد بتفسير الأحداث الخارجية، هذه التصورات تشكل أحكاما مبنية مسبقا تسمح بالبث فورا في أي نشاط أو رد فعل.» لقد حرص صاحب هذا التعريف على إبانة نقطة أو عنصر نراه أساسيا في التصورات الاجتماعية، و ذلك في ربطها بالنشاط، فهي إذن تتميز بالاستمرارية و الديمومة.

كما ذهب قسطاف **نيكولا فيشر**(1987 , p. 118) **Fisher.G-N** بعدما استعرض قصدا تعاريف عديدة للتصورات الاجتماعية لكوكبة من الباحثين و المهتمين بهذا المجال حيث منها استخلص تعريفه للتصورات الاجتماعية، فقال في شأنها إنها « سيرورة إعداد عقلي و إدراكي للحقيقة، فتحول الموضوعات الاجتماعية (أشخاص، وضعيات) إلى أصناف رمزية (قيم، اعتقادات، إيديولوجيا) ، فتمنحهم مكانة معرفية تتم بواسطتها ضبط الحياة العادية.»

ومن خلال ما تضمنه هذا التعريف من معاني جمة الفائدة، نستطيع استخلاص منها ما يأتي:

- التصورات الاجتماعية تشكل لكل فرد واقعه و من ثمة فهي طريقة تفكيرية
- التصورات الاجتماعية سيرورة.

كما حدثنا في نفس السياق **مشال دوني** .(Denis. M (1994, p. 21عن المعنى الذي أعطاه للتصورات، منطلقا من أهمية الصورة في المعرفة قائلا« يمكن القول أن ثمة تصورات لما يكون الموضوع أو أجزاء مجموعة موضوعات معبرا عنه، مترجم، متصور رمزيا في شكل أجزاء جديدة شريطة أن يكون تطابقا أو توافقا بين مجموعة الانطلاق و مجموعة الوصول.»

أما **جان كلود أبريك**(**Abric .J-C** (1994, p. 13 فسلك مسلكا جديدا خالف بواسطته المفكرين الذين ساهموا في تعريف التصورات الاجتماعية، ما دام أنه اعتبرها

« رؤية وظيفية للعالم، التي تسمح للفرد أو للفوج من إعطاء معنى لتصرفاته، و من ثمة فهم الحقيقة بالاعتماد على نظام المرجعيات و هي أيضا شكل من أشكال المعرفة المشكلة اجتماعيا ذات الاتجاه العملي تهدف إلى بناء حقيقة مشتركة.»

يبدو لنا أنه أعمق تعريف للتصورات الاجتماعية، و لمّا كان كذلك اقتنصنا منه جوانب عديدة لم تكن واضحة من قبل و هي:

- رؤية وظيفية (ليست ثابتة) أي تعمل بواسطة نظام قصد تفسير الحقيقة
- تسيير العلاقات بين الأفراد و المحيط.
- التصورات تحدد مجموعة توقعات و تلبي رغبات
- معرفة اجتماعية قصد بناء الحقيقة المشتركة

كما تعرض **علي قوا درية** (**Kouadria.A** (1994, p. 119 لمفهوم التصورات قائلاً: « قد يكون مفهوم التصورات الاجتماعية بمثابة الإدراك الذي هو في حوزتنا للنمط المعرفي و الطابع الاجتماعي الذي يرتسم بواسطة الإدراك.» و هذا يعني أن لكل نظام اجتماعي تصوراته.

أما **شلبي محمد** فرأى (**Chelbi.M** (1998, p.30-31 لمّا تحدث عن الذكاء الاصطناعي و التصورات المعرفية، على أن هذه الأخيرة بمثابة سيرورة ينتهجها الفرد فيقتنص بواسطتها معارف، يقارنها بتجاربه السابقة و حينها يتخذ قرارات وفق الظروف التي يواجهها، و التي يفصح عنها لما يتبنى اتجاها.

لقد أطلنا في سرد تعاريف الباحثين لمفهوم التصورات قصدا، معتقدين أن ذلك مقداراً كافيا في مساعدتنا على استخراج وظائف التصورات، التي فضلنا ترتيبها بعده، لأنها في رأينا لبه

و جوهره، فمن استحكمها استحكم مفهوم التصورات الاجتماعية على الرغم من أنه مفهوم إسفنجي و هي استعارة، لأن الإسفنج كلما يمتص الماء ينتفخ، و هكذا بدالنا مفهوم التصورات أي كلما زاد عدد التعاريف كلّما اتضحت معانيه.

1.5- وظائف التصورات

لا يشك أحد أن الوظيفة أسبق من العضو الذي يؤديها من حيث التصور، لأننا ببساطة قد نتصور وظيفة البريد (استخراج الأموال)، ثم نعمد إلى إخراجها من التصور إلى حيز العمل فندرك حينها أن هناك بنية عضوية تؤديها.

ففي جميع الحالات و الميادين لا يوجد هناك من مبرر منطقي للبنية إلاّ من حيث الوظائف التي تؤديها فإذا كفت عن أدائها تضمر أو تزول وحتى نتبين حقيقة هذه الوظائف و كيفية حدوثها، عدنا إلى المعنى الذي أعطاه **دونيز جودلي** (1990) **Jodelet.D** لمفهوم التصورات فوجدنا فيه مؤشرات دالة على أن للتصورات وظائف تؤديها، لأنه ألحق بمفهوم التصورات مواصفات و مميزات أدركنا بواسطتها بعضا منها و هي:

الوظيفة المعرفية: وتجلى ذلك لمّا سجل بأن التصورات الاجتماعية هي شكل من أشكال المعرفة الخاصة، تظهر عملية السيرورة المنتجة

الوظيفة الاتصالية : وذلك لما أشار إلى أن التصورات موجهة صوب الاتصال إذ بواسطته تتحدد العلاقات التي تربط الفرد بالمجتمع.

- الوظيفة التبريرية: مادامت التصورات عمليات عقلية منطقية، فهي تعكس تصرفات الأفراد، فيعطي كل فرد معنى لمختلف أفعاله.

لقد قادتنا هذه المؤشرات إلى الاطلاع على ما اقترحه مفكرون آخرون ، فوجدنا أن الباحث **جان كلود أبريك** (1994, p.15-18) **Abric.J-C** هو أول من توغل في أعماق التصورات، فاستنهض منها وظائف، ثم رتبها بالاعتماد على أدلة انفرد بها، مقترحا أربعة وهي:

- **الوظائف المعرفية**

لما كانت المعرفة تسمح أو بالأحرى تساعد على فهم و شرح الحقيقة، كان الفرد شغوفا بها ومولعا بنتائجها و براهينها، فصار متعلقا بها لاسيما في عملية اكتساب المعلومات و دمجها بشكل ملتحم.

- **الوظائف المتعلقة بالهوية**

تتميز هذه الوظائف بخاصيتين هما على التوالي الهوية و الوحدة، حماية و ضمان خصوصيات الأفواج، بهذا المعنى فالتصور الاجتماعي هو بناء فردي و نموذج اجتماعي، و في ذات الرافد تسهم التصورات الاجتماعية في بناء أو تشكيل الهوية الفردية و الاجتماعية و هو ما يفسر اختلاف التصورات الاجتماعية للأفراد نحو الموضوع الواحد.

- **الوظائف التوجيهية**

تعمل الوظائف التوجيهية للتصورات الاجتماعية على تحديد العلاقة التي تربط الفرد بالمجتمع، و من ثمة تدمجه داخل شبكة اتصالية، أي أنها ترشد سلوكات و تصرفات الأفراد في شكل سيرورة، إنها ببساطة دليل للأعمال و تتشكل هذه الوظائف التوجيهية للتصورات من:

- تصور مهمة أو عمل يحدد نوعية الطريقة المعرفية التي يتبناها الفوج
- تنتج التصورات الاجتماعية نظاما للتطلعات و السبق أو التقديم، فهي إذن أعمال تتسم بالانتقاء و الغربلة، تهدف إلى جعل الواقع مطابق للتصّور.
- التصورات الاجتماعية تعين أو تحدد ما هو مباح أو مشروع، مقبول أو غير مقبول في إطار اجتماعي ما.

- **الوظائف التبريرية**

إذا اعتبرنا أن الفوج أو الجماعة مجال للتعايش فيما بين أفرادها و أن الاجتماع هو تعايش الجماعات فيما بينها، فإن التصورات الاجتماعية تسمح بتبرير مختلف المواقف و السلوكات، و يتضح هذا جليا من خلال تصورات مجموعة نحو أخرى، حيث تتشكل تدريجيا تصورات اجتماعية في الوضعيات التنافسية تجاه الفوج المنافس، فتمنحه مميزات تبرر سلوكا ما.

1.6- سيرورة تشكيل التصورات

لقد ذكرنا آنفا وظائف التصورات الاجتماعية، ذلك للدلالة على طابعها الدينامي فيصعب علينا أحيانا الفصل فيما بينها، و السبب في ذلك أنها متقاربة في كيفية حدوثها، كما أنها مكملة لبعضها البعض، رغم هذا فلقد زودتنا بمعلومات إضافية حول التصورات الاجتماعية و حدوثها.

ففي هذا الباب، لاحظنا أن مجوعة من الباحثين و المفكرين أكدوا وجود سيرورتين و هم على التوالي (**كولودين هرزليش، دونيز جودلي، جان كلود أبريك، علي قوادرية ، صالح بوخنان** **Herzlich** 1972. **Jodelet**, 1990, **Abric**, 1994,**Kouadria**, , **Boukhenane**. 2003, 1994.) و هما : التوضيع أي جعل الأمر موضوعيا والإرساء أو التثبيت فإذا كان الأول يعني جعل حقيقي ما كان مجردا، و الثاني يدمج الحقيقي و يوجه تصرفات الأفراد، فهو متجذر في الفضاء الاجتماعي.

و حتى نتبين مقاصد السيرورتين لم نجد من سبيل سوى العودة مجددا لأفكارهم فوجدناهما على النحو التالي:

التوضيع (جعل الأمر موضوعيا) L'objectivation

لقد اعتبرها **دونيز جودلي** (**Jodelet. D** (1990, p .367 عملية ذات بنية، أي جعل ما كان مجردا و هو تجسيد في صور المفاهيم المجردة كما رأى فيه **موسكو فيتشي** **Moscovici. s** (1976) ابتلاعا للزائد في المعاني و ذلك يجعلها مادية، كما وضح سيرورة التوضيع من خلال أعماله على التصّورات الاجتماعية للتحليل النفسي، موضحا الطريقة التي بواسطتها تمت عملية بناء صورة المستجوبين لهذا الاختصاص، فلقد أقصوا لفظة اللبيدو لأنها تدل على الجنس و السبب في ذلك راجع إلى تعارضها مع نظامهم القيمي أما الإرساء (الرسو، التثبيت) فلقد اعتبرها **دونيز جودلي**(371. **Jodelet**. **D** (1990, p سيرورة ثانية معتبراً إياها ناتجة عن تجذر رأي ، تصّور في الناحية الاجتماعية، إذ بواسطتها نعطي معنى لتصوراتنا، و من ثمة صنفها من ضمن وسائل المعرفة.

و لعل ما نستطيع استخلاصه من السيرورتين كان قد أفادنا به الباحث **بوخنان صالح** **Boukhenane. S** (2003 , p.13) معتبرا التوضيع فرديا في حين أن الثاني يعني التصرف وأضاف قائلا :« التوضيع يسمح بوصف تشكيل التصّور في حين أن الإرساء يرتبط ارتباطا وطيدا بالناحية العملية للتصورات الاجتماعية.»

1.7 - التصّورات الاجتماعية و نواتها المركزية

إن الحديث عن النواة المركزية أو ما يسميها بعضهم بالصلبة أو الثابتة، يؤدي بنا إلى القول بأنه الشيء الجوهري و اللب أو حتى الرئيسي لأننا نعتقد وجود ما هو جوهري و ثانوي في جميع مجالات الحياة و ما من شك أن أغلبية العلوم توظف لفظة النواة، حيث نجدها في الخلية و نعثر عليها بمعنى آخر في الفسيولوجيا (الجهاز العصبي المركزي) و في قطاع التربية للدلالة على القيادة.

و لإبراز وجود نواة للتصورات الاجتماعية، انطلق أصحاب هذا الرأي من أن التصورات الاجتماعية محتوى و بنية، كما لاحظوا وجود ترتيب للعناصر المشكلة للتصّورات الاجتماعية.

في هذا التوجه سجل **جان كلود أبريك** (1994, p. 19) **Abric. J-C** تنظيم عناصر التصّورات الاجتماعية حول نواة مركزية قائلا: « كل التصورات الاجتماعية تنتظم حول نواة مركزية، و هي بمثابة العنصر الأساسي للتصور فهي التي تعرفه و تحدده .»

فالتصورات الاجتماعية حسب الرأي الذي ذهب نحوه (1994)**Abric. J-C** تنتظم حول نواة مركزية و يتشكل هو الآخر من عنصر أو أكثر فيعطي بذلك معنى للتصّورات و يفهم مما تقدم أن النواة المركزية تتولى توجيه التصّور، لقد حرص **جان كلود أبريك** (1994) **Abric, J-C** على إبانة أهمية النواة في التصّورات الاجتماعية من خلال الوظائف التي تؤديها و هي حسبه وظيفتين:

- **الوظيفة التعميمية**

تجعل هذه الوظيفة من النواة لب التصّور، إذ هي التي تمنح معنى و قيمة لعناصر التصور، فهي وظيفة دينامية مادام بفضلها تتشكل وتنشأ وتتحول المعاني المكونة للتصورات.

- **الوظيفة التنظيمية**

هذه الوظيفة التنظيمية للنواة تعمل على تحديد الترابطات الجامعة بين عناصر التصّورات الاجتماعية، فهي تؤدي دور التوجيه.

وبالجملة فإن هذا الرأي حول النواة المركزية للتصّورات الاجتماعية يبين لنا بوضوح وجود مضمون التصور في حين أن ما يجاوره يتشكل من معلومات، أحكام و اعتقادات...الخ و هي قريبة من النواة المركزية للتصّورات الاجتماعية.

1.8- التصورات الاجتماعية و التعليم

لقد اهتدينا بفضل ما استقريناه من أراء الدارسين و المفكرين لما تعرضوا بفيض في المعاني ذات الدلالات المتقاربة لمفهوم التصّورات أولاً فالتصورات الاجتماعية ثانياً، فاعتبرناها حينئذ من صميم المعرفة، ثم أكدنا أنها سيرورة فإذا تلقيناها في هذا السياق ، فإننا نقر على أنها ذات صلة وطيدة بالتعليم ما دام هذا الأخير يعتمد في إيصال المعارف و الخبرات و التجارب من مصدرها إلى مقصدها على السيرورات قصد تحقيق نتائج.

ففي هذا التوجه رأينا ضرورة الالتفاتة إلى العلاقة التي تربط التصوّرات الاجتماعية بالمجال التعليمي، فاعتمدنا على الفكرة التي تقدم بها **ميشال جيلي** **Gillet**.M (1991,p.482-483) الذي أعتبر فيها التصورات بمثابة الشريك الحقيقي للعملية التعليمية معتمدا في ذلك على الصورة التي يشكلها المعلمون حول المتعلمين مبرزا إياها أنها مهنية مادامت ترتبط بالأهداف والطرائق التي تتبناها المؤسسة التعليمية ، كما تعرض في ذات الفكرة لصورة المعلمين لدى المتعلمين فخلص إلى أن هذه الصورة تحددها طبيعة العلاقات فيما بينهم .وأيا ما كانت نتائج هذه الفكرة التي ناقشها **ميشال جيلي**(1991) فإنها مهدت السبيل للتصوّرات للدخول إلى حجرات الدراسة و التي من المحتمل أن تكون أشد استحكاما و أقوى وجودا إذا اعتبرنا الفوج الدراسي و سيلة بيداغوجية تتبلور ضمن أفراده المعرفة بواسطة التصورات مادام التعليم صار يعتمد على الوضعية أي وضعية مشكلة كما سيأتي شرحها في فصل الكفاءات.

و على ذكر الوضعية فهي تبدو بسيطة لكنها لفظة صعبة المنال و يعود الفضل في تعريفها للباحث **أكسافي روجرس** (2000 ,p.126) X. **Rogiers** الذي اعتبرها « مجموعة من المعلومات المنظمة و المترابطة و ذات تقاطعات تستعمل أمام مهمة معينة .»

وبهذا المعني للوضعية يمكن أن يعتمد التعليم على تصورات المتعلمين، و في هذا السياق أعطانا الباحث **جرار سكالون** (2004, p.112) **Scallon.G** مثالا يقترب من مادة التربية العلمية و التكنولوجية و هو مطالبة التلاميذ بالتصور على ورقة من الحجم الكبير مشروع إعادة تهيئة الحي الذي يقيمون فيه، إن هذا المثال يجسد العلاقة فيما بين التصور و التعليم.

و مما سبق ذكره يمكن أن نستخلص، أن لكل واحد منا تصوراته للواقع الذي يعيش فيه، و هي في كل شخص حسب طريقته التفكيرية و علاقته بذات الواقع هنا و الآن.

فإذا كان للمتعلمين تصوراتهم، فللمعلمين أيضا تصوراتهم الاجتماعية تتعلق بالمعرفة التي يقدمونها للمتعلمين و للأهداف التي يسعون لتحقيقها، و للمعرفة التي يتلقونها في سياق ما يعرف بالتكوين في أثناء الخدمة ، و تصورات حول مقدميها و هم المشرفون.

و بما أن التصورات الاجتماعية توجه و ترشد اتجاهات و تصرفات الأفراد حول معرفة، شخص ...الخ فيمكن أن يعتمد عليها المشرفون لفهم حقيقة المعلمين، في هذا الموضوع سجلنا بكل ارتياح موقف الباحث الفرنسي **غي لبوتارف**-96 .2002,p) **Le boterf .G** (99 الذي فتح مسلكا جديدا للتصورات خالف به باقي الباحثين في مجال التصورات، فافتتح

بذلك طريقة جديدة لدراسة التصورات معتبرا إياها إجرائية ذلك لما يكون الفرد أمام وضعية مشكلة، لأن في اعتقاده الوضعيات ليست صورا طبق الأصل لأخرى بل متغيرة و متبدلة. فالتصورات الإجرائية بالنسبة له هي بمثابة البناء و التفسير للواقع، فهي إذا أساسية لكل نشاط يقوم به الفرد فتعتبر وسائل توجيهية.

والحقيقة أن هذه الفكرة تؤكد لنا أنه في جميع الحالات لا نستطيع تجريد الفكر من التصورات ولم يكتف بهذا بل راح الباحث **قي لبوتارف** **Leboterf .G** (2002,p.100-101) صوب تحديد وظائف التصورات الإجرائية التي نوردها في هذا الجدول المبين أدناه.

جدول رقم (1)

يبين وظائف التصوّرات الإجرائية

الوظائف	أهميتها
الوظيفة المعرفية	- نتصور وضعية قصد فهمها - الانتقال من وضعية غير محددة إلى وضعية إشكالية - تحديد المشكلة
وظيفة السبق	- نتصور الآثار الممكنة لفرضيات عملية - الانتقال من الأثر إلى الأسباب - القيام بعمليات مبكرة لاكتشاف المشكلات التي تتطلب حلاً - تنسيق الأساليب
الوظيفة الفاصلة	- التحقق من القرارات المتخذة - بناء مخططات و استراتيجيات العمل
الوظيفة الضابطة المعيارية	- التجهز بتصورات مرغوب فيها أمام وضعية مشكلة

إن ما يمكن ملاحظته لدى قراءة هذا الجدول المبين أعلاه يكمن في أن الباحث **Le Boberf. G** **(2002)** اتفق مع (1994) **Abric . J-C** في بعض الوظائف و هي: المعرفة، السبق للدلالة على التوجيه و اختلف معه في الوظيفة الفاصلة و الضابطة.

وعلى العموم، لما كانت آراء المهتمين بموضوع التصورات عامة والاجتماعية خاصة من خلال تعاريفهم محددة لمعانيها ومبرزة لوظائفها وهيكلتها صار ذلك سببا لنا لاستقراء خصائصها الأساسية التي استنتجناها مما تعرض له **دونيز جودلي** 1990)**Jodelet.D** (p.365 في أثناء شرحه لمفهوم التصورات الاجتماعية قصد وضعها في إطار يسمح بالعودة لها كلما دعتنا الضرورة، لأننا نرى في ذلك صوابا و نعتقد في ذات التوجه أن

هذه الخصائص أقرب للفهم و هي :

- التصورات تتعلق دوما بموضوع
- رمزية و ذات معنى
- بنائية
- مستقلة و إبداعية
- تتضمن شيئا اجتماعيا

فعلى قدر ما تستحكم هذه الخصائص عند الدارس تتجلى في ذهنه قيمة التصورات على التصرف، الذي يصدر بالفكر أولا فالصورة ثانيا ولا بالطبع، فتضيق أو تتسع قيمة التصورات حسب قيمتها، ثم إن كل خاصية تستمد قوتها من أخرى ، و أن البعد الاجتماعي يقترن بكل منها.

رغم ما قدمناه عن مفهوم التصورات الاجتماعية فقد يحتاج إلى مزيد من التوضيح لإزالة ما فيه من عويص أو غموض فيصير بعد ذلك ميدانا أكثر ثراء للبحث.

و أيا ما كانت تلك النقائص فإن الدراسات التي أوردناها بإيجاز قد أحاطت بقواعده وحددت مسائله، استنبطت فروعه، كما دلتنا على طرائق مباحثه.

و لا ننكر أننا من ذات الآراء اقتنصنا منهجية بحثنا (التدابير المنهجية) ، فاهتدينا إلى ضرورة الربط فيما بين التصورات والاتجاهات .

1.9 - التصورات الاجتماعية و الاتجاه

إن الهدف الذي نسعى إلى تجسيده من خلال تعرضنا للاتجاهات و سبل تغييرها ينجذب نحو توضيح مفهوم الاتجاه بالاعتماد على مقاربة نظرية أفرزتها أفكارا و آراء وجدناها عند المهتمين بالموضوع و ربطه بمفهوم التصورات الاجتماعية.

والسبب في ذلك أننا نعتقد أن هذا المفهوم قريب أو مجاور لمفهوم التصورات الاجتماعية على غرار الرأي ، كما ينتهي بنا أيضا إلى الإحاطة أكثر بمفهوم التصورات الاجتماعية، و نسعى مع ذلك للإشارة إلى دواعي و أسباب تغيير الاتجاهات تجاه موضوع أو شيء أو

شخص أو حتى حدث، و لا تحسبن ذلك بيسير بل هي سلوكات على درجة عالية من التعقيد لدى الآدميين ، و لأنها كذلك فلقد استرعت اهتمام المفكرين في ميادين عدة.

ولعل الشيء الملفت للانتباه بادئ ذي بدء يكمن في التلاصق والتقارب فيما بين المفهومين (الاتجاهات، التصوّرات) حتى لا يكاد الطالب أحيانا يفرق بينهما،لأنهمـــا كما عبّرا صراحة **آلان ساركلي** و**آلان صومات** (1999,p.13) **Cerclé. A**, et **Somat. A** يشتركان في موضوع بحثهما، معتبران إياهما سلوكات الأفراد داخل الجماعة.

لقد أوردنا هذا الرأي، لنؤكد أن الاتجاهات ما هي في الواقع الاجتماعي إلاّ محددات ظرفية لسلوكات الأفراد تجاه موضوع ذا قيمة، في هذا المعنى أشار المفكران **جوزاف** و **نوتن** (1972, p. 56) **Josef. M** et, **Nuttin. G- R** إلى مفهوم الاتجاه، معتبرين أنه طرف أساسي و عمود فقري لفهم سلوكات الأفراد، بهذا المعنى فالاتجاهات تعبر عن التوجه العام أو بالأحرى السلبي أو الإيجابي اتجاه الشيء الذي نتصوره و هنا يكمن التداخل الأول فيما بين المفهومين، فإذا كان للتصورات الاجتماعية وظائف توجيهية، فالاتجاهات تعبر عن ذلك التوجه.

في هذا الباب عبرا الباحثان جوزاف و نوتن **(**1972,P.311**)** **Josef,M** et **Nuttin,G-R** بكل وضوح على الاتجاهات هي بمثابة البعد الأول للتصورات الاجتماعية.

رغم ما أتينا على ذكره للدلالة على تجاور المفهومين، نلاحظ أن مفهوم الاتجاه لا يقوى و لا يستحكم ما لم نعود إلى معناه اللغوي لأننا نعتقد أن في تمام معناه اللغوي يكون تمام ما يدل عليه .

1.1.9- معاني لفظة الاتجاه

إن اختلاف معاني كلمة الاتجاه إنما هو باختلاف توظيفها أو استعمالها، فمنهم من يوظفها علما و منهم من يستعملها لغـــة.

في هذا المقام، رأينا ضرورة العودة للقواميس، قصد الوقوف على معناها اللغوي فعثرنا على الدلالات الآتي ذكرها:

القاموس الجديد للطلاب (1991) أعطى معنيين للفظة و هما:

- الموضوع الذي يقف فيه الإنسان.

- برهنة الشخص عما يكنه في داخليته نحو غيره أو نحو أمر ما من الأمور، وفي المنهل فرنسي- عربي (1983) وجدنا اللفظة Attitude تفيد الهيئة، الوضع، الحالة و الوقفة (بكسر الواو) و الموقف.

ونستخلص أن الكلمة من الناحية اللغوية سواء وظفت بالعربية أو بالفرنسية تفيد نفس المعنى و يتضح ذلك في برهنة الشخص عما يكنه في داخليته نحو غيره، علما أن هذا لا يتـــم إلاّ بواسطة استحضار صورته.

1.2.9-مفهوم الاتجاه

قد قدمنا سلفا أن الاتجاهات جد مرتبطة بالتصورات الاجتماعية كونهما يتداخلان في توجيه سلوك الأفراد عامّة تجاه موضوع، شخص، حدث، كما سبق لنا أن استقرينا في المآخذ التي أوردت التصوّرات الاجتماعية أنها اعتبرتها بمثابة التعبير الذهني على المحيط الذي نعيش فيه، فنفهمه و نتعامل معه من خلال تصوّراتنا.

أمّا الاتجاهات فهي بمثابة برهنة عما بداخلنا تجاه شخص، موضوع... إلخ من خلال رأي نبديه و نعلنه، فيكون إما سلبيا أو إيجابيا.

و بما أن الفرد يتعامل مع محيطه الاجتماعي و الطبيعي من خلال المعنى الذي يعطيه إياه أي من خلال القيم التي يمنحها إياه، فهو يستعمل الاتجاه، الرأي و التصور في آن واحد و حتى نتبين معاني هذا المفهوم، عدنا إلى أبحاث المفكرين و الدارسين لنقف على المعاني التي أفادوها.

لقد عمل الباحثان **آلان سركلي و آلان سومات Cerclé.A,**et **Somat.A** (1999,p. 168) على اعتبار الاتجاه « سيرورة شعورية فردية، تحدد النشاط الحقيقي أو المحتمل للفرد في العالم الخارجي.» كما تطرقا **قابريال مافقي وسطاموس باباستامو Mugny.G**, et **Papastamou.S** (1990, p. 168) إلى مفهوم الاتجاه حيث رأيا فيه مجموعة تتشكل من ثلاثة مكونات هي:

- الأول يرتبط بالجانب الانفعالي، الأحاسيس: موافق، غير موافق
- الثاني يرتبط بالجانب المعرفي و هو عبارة عن أحكام، اعتقادات ، معارف
- الثالث عبارة عن اتجاه يرتبط بنشاط الفرد

و الظاهر أن هذا الرأي ينسجم تماما مع ما توصل إليـــه الباحثان **آلان سركلي و آلان سومات** **Cerclé**. **A** , et **Somat . A** (1999, p. 170) في شرحهما لمعنى الاتجاه معتمدين في ذلك على المخطط التالي :

الاتجاه
- العاطفي عبارة عن تصريح لفظي عاطفي
- المعرفي عبارة عن تصريح لفظي اعتقادي
- السلوكي تصريح لفظي حول النشاط

و لا يفوتنا أن نسجل في هذا العنصر موقف الباحث **علي قوادرية** (1994, p.128) **Kouadria. A** من الاتجاه لما أشار أنه يترجم من خلال تصرفات لفظية ، و هو عبارة عن إشارة منظمة لرؤيتنا للمحيط التي قد تكون سلبية أو إيجابية.

كما أشار **جان كلود أبريك** (1994, p. 19) **Abric .J-C** للاتجاه ذلك في أثناء تعريفه لمفهوم التصورات الاجتماعية حيث أفاد أنها تتشكل من مجموعة معلومات اعتقادات آراء و اتجاهات حول موضوع معين.

أمّا الباحثان **ماقني قابريال** و **بباستامو** ,1990) **Mygny. G** et **Papstamou. S** (p. 392 فيعتقدان أنه سيرورة معرفية ثابتة عند الفرد، كتوجيه مواقف نحو موضوع اجتماعي (المخدرات، الجنس الإصلاح التربوي... الخ)

و مادامت هكذا، فهي غير قابلة للملاحظة ولا مدركة، لأنها تنظم الحقائق السيكولوجية (من خلال الآراء) و بهذا المعنى فالاتجاه يشكل موضوع الاتصال، بينما السلوك بمثابة الناقل أو القناة الذي يتم بواسطته الاتصال.

في هذا السياق نسجل اهتمام الأبحاث البيداغوجية والتعليمية بالرأي ولاتجاه لمعرفة ما إذا كانت مجموعة أفراد توافق أو لا توافق على موضوع ما ، كاتجاهات المتعلمين نحو التعليم التقني ، في هذا المنظور لاحظ **جيلباردلانتشير** (1982 ,p.196) **De landsheere.G** أن الاتجاه دينامي أي بمثابة سلوك داخلي خاص بالفرد كأن يقول المتعلم – أحب أستاذ مادة التاريخ – أما الرأي فهو التعبير اللفظي أو غير اللفظي (الإشارة) عن الاتجاه.

بغرض التأكيد على أهمية أمثال هذه الأبحاث في الحقل التعليمي أوردنا قصدا الأسباب الموضوعية التي أشار إليها **جيلباردلانتشير** (1982 ,p.210) **De landsheere.G** وهي :

- التربية تتأثر باتجاهات الأساتذة والأولياء
- التربية المدرسية تساهم بكيفية فعالة في تكوين الاتجاهات لدى المتعلمين بفعل عملية التدريس
- تعمل المدرسة قصد تحقيق بعض من مقاصدها كمحاربة الاتجاهات غير المرغوب فيها.

في ذات التوجه تحدثا **عبد المجيد سيد أحمد منصور** و **محمد بن عبد المحسن التوجري** (2001، ص 179)عن الاتجاه أنه « استجابة قبول أو رفض نحو موضوع ما.»
و نستخلص مما سبق أن الاتجاه شبيه بالدافع مادام يشترك معه في إثارة النشاط فيوجهه نحو هدف معين وقريب من التصور لأنه داخلي.
لقد أتينا على ذكر معاني الاتجاه لغة و اصطلاحا وبيّنا بواسطتها صعوبة تحديد أو إيجاد معنى للمفهوم، رغم هذا أكدنا أنه على صلة وطيدة بمفاهيم أخرى سيما التصوّرات الاجتماعية ذلك أن كلاهما سيرورة يوصل الفرد إلى المعرفة، فيتعامل حينها مع الواقع إمّا بالاعتماد على الاتصال اللفظي أو بالصور، و في الحالتين يصل إلى فهم ماذا يحدث له كما استطعنا أن نخلص من خلال تلك التعاريف التي أحاطت بمفهوم الاتجاه أن له خصائص نوعية و هي على النحو التالي:

- الاتجاه عبارة عن ترتيب داخلي للفرد تجاه موضوع، شخص، حدث، ولا يمكن ملاحظتها و إنما تــستخلص بواسطة القياس
- الاتجاه مكتسب، فقد يتعرض إلى تأثيرات خارجية فيتغير
- الاتجاه يتضمن دائما ثنائية (مع و ضد، موافق غير موافق، سلبي، إيجابي...الخ)
- يتطور الاتجاه بواسطة العلاقة التفاعلية فيما بين الأبعاد الثلاثة (عاطفة، معرفة سلوك)
- الاتجاه يرتبط بالموضوعات أو الأشياء ذات قيمة، أي التي تكتسي أهمية بالنسبة للفرد (التدخين، الموت، الحياة، الإصلاح التربوي...الخ)

تبدو لنا هذه الخصائص جد مهمة و مكملة لبعضها البعض، إلاّ أن الخاصية الأولى هي التي انجذب اهتمامنا نحوها لأنها تعتبر أساسية بالنسبة لبحثنا الموسوم تحت عنوان: تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات مادامت التصورات تتشكل من الرأي والاتجاه.

ففي هذا الرافد من روافد الاتجاهات عدنا مجددا لأراء المفكرين فوجدنا أن هناك من تحدث عن أهمية هذه الخاصية و هما **جوزاف و نوتن** **Josef. M** et **Nuttin. G- R** (1972 , p.14-20) ذلك من خلال التجارب التي تحدثا عنها كتلك المتعلقة بالآثار الناجمة عن التدخين و بإصلاح نظام الامتحانات في الجامعات من خلال أسئلة تتضمن إجابات

محددة، مثل: هل أنت مع أو ضد النظام القديم للامتحانات ، تتضمن الأجوبة : ضد كثيرا، ضد نوعا ما، حيادي...الخ .

و لما كانت في اعتقادهم النتائج المتوصل إليها غير كافية، اقترحا مسلكا آخرا معتمدين في ذلك على الأسئلة التي تؤدي إلى الكشف عن كيف يفكر الفرد، ماذا يحب و متجهة صوب الشخص أو الموضوع الذي يريد الباحث دراسته.

و أكدا أخيرا أن الاتجاهات غير قابلة للملاحظة إنما تتضح بفضل الأجوبة اللفظية فهي ناتجة عن التجارب التي مر بها الشخص مع الموضوع أو رمزه فصارت بهذا خاصية شخصية، فهي إذن جزء من شخصية الفرد.

1.3.9-علاقة الاتجاهات بالتصّورات

ما من شك أن السبل في هذا الشق ليست كثيرة، بل إن مجالها ضيق، و رقعة الجدل فيها محددة و من ثمة فإن هذه الصلة أو الموازنة صعبة التحديد نظرا لتداخل المفهومين أحيانا.

و لعل رأي الفرنسي **جيرمان ديمنتمولن**(1990, p. 137-138) **De montmolin.G** أقرب بكثير إلى هذا المنحى لمّا اعتبر صراحة أنه ليست هناك أسباب منهجية و نظرية تبقى التفرقة بين مفاهيم عدة كالاتجاه، الرأي، التصوّر، الصورة ...الخ

لقد أقر بوجود تقارب أو حتى تداخل فيما بين هذه المفاهيم السالفة الذكر، ويتضح لنا ذلك أكثر فأكثر لما نسعى لتحديد المكونات أو عناصر التصّور الاجتماعي في بحثنا عن محتواها، و هذا الأخير يتضمن معلومات، صور، أراء، اتجاهات، كما اعتبرت **هارزليش كلودين** (1972, p. 311) **Herzlich.C** الاتجاهات ترجمة للتوجه العام (إيجابي، سلبي) تجاه موضوع التصّورات، إلاّ أن التصّورات الاجتماعية حسب **Jodelet. D**(1993,p.22) تصف و تشرح كما تحدد نموذجا عمليا من أجل شرح الواقع، و التحكم في البيئة أي كيف نتصرف داخل المجتمع ؟ إن هذا المعنى يبين لنا مجددا أن التصّورات الاجتماعية أبعد و أعمق و أهم من الاتجاهات، و ما هذه الأخيرة إلاّ جزءا بسيطا منها.

الفصل الثاني

المدرسة الإبتدائية

II- الفصل الثاني: المدرسة الابتدائية و مفهومها

تمهيد

يعتبر التعليم الابتدائي من أكثر الألفاظ شيوعا و توظيفا في النظم التربوية بحكم أنه يمثل التعليم القاعدي، لكن على الرغم من ألفتنا به لكونه متداولا بكثرة إذ يتساوى في فهمه المختصون و غيرهم إلا أن الحقيقة غير ذلك نظرا لتداخله مع ألفاظ أخرى كالتعليم الأساسي التعليم الشامل و القاعدي، إنها ألفاظ يصعب غالبا أن نفرق فيما بينها ذلك لأن استهدافها للمتعلمين بسبل مختلفة و وفق سياسات اجتماعية تكفلها جماعات ضاغطة لكن يبقى القاسم المشترك في هذا النوع من التعليم هو تمكين المتعلمين من تحسين مستواهم بفضل جملة أو مجموعة من العمليات الملموسة أولا فالمجردة ثانيا.

إن تنفيذ هذه الغايات يتطلب مؤسسات تعليمية كثيرة تتولى نشر ثقافة المجتمع و تنمية النواحي الفكرية للمتعلمين و إثرائها دوما حتى تصل إلى الجودة و الإتقان.

هذه هي مقتضيات المدرسة الابتدائية التي أختلف الناس في تسميتها فمنهم من رأى فيها (مدرسة، مسيد، جامع) و منهم من اعتبرها Scola، école و هكذا فإن تحقيق الغايات السالفة الذكر تمر حتما عبر المدرسة خاصة و أنها تعمل على إشباع حاجات المتعلمين و تعودهم على البحث و تقصي الحقائق.

وحتى لا نغوص في البحث عن أسباب التسمية لأن ذلك سيقودنا حتما إلى شروحات أو توضيحات لغوية مطولة فضلنا الذهاب نحو معرفة أسباب نشأتها أو ظهورها و في أثناء ذلك عثرنا على شبه إجماع فيما بين المهتمين بشأنها.

في هذا المنحى ذكر الباحث **محمد عبد القادر عابدين**(2001، ص41) أن المدرسة « بناء أساسي من أبنية المجتمع، أي أنها مؤسسة اجتماعية أساسية أوجدها المجتمع بفعل غزارة التراث الثقافي و تراكمه، و تعقده لتقوم بتنشئة أبنائه، و تربيتهم تربية مقصودة.» كما راحت وزارة التربية و التعليم الابتدائي و الثانوي (1974، ص19) تصف المدرسة على أنها مؤسسة تقوم بمهام إيصال و تبليغ قيم المجتمع و إعطاء كل الدارسين فرصا متكافئة في التطور و الرقي على المستويين الفردي و الاجتماعي.

و من هذين البعدين نستطيع القول بأن المدرسة تمثل وعاءا ثقافيا و علميا للمجتمع كما أنها عامل من عوامل تحويل المجتمع في مختلف أبعاده(سياسية، اقتصادية، ثقافية و علمية...الخ)

من خلال استثارة سلوكات واتجاهات جديدة لدى المتعلمين تؤدي إلى تغير اجتماعي.

و هكذا يبدو لنا أن المدرسة خاضعة إلى نظام تجمع أجزاءه علاقات متداخلة ومكملة لبعضها البعض و يتجلى لنا هذا بواسطة مكونتها و هي:

- الهياكل بمختلف أنواعها
- هيئة التأطير و التدريس
- الإدارة
- البرامج الدراسية
- المتعلمون

فهي إذن مؤسسة اجتماعية تعمل على تنشئة المتعلمين اجتماعيا من خلال الغايات التي يتبناها المجتمع و يزكيها السياسيون حتى يصيروا مواطنين صالحين و منتجين، ذلك بواسطة عمليتين أساسيتين و هما: التربية و التعليم

فبوصفها مؤسسة تربوية تعليمية فهي تعمل على تمكين المتمدرسين من اكتساب المعارف المهارات و الخبرات التي يوظفونها كلما دعت الضرورة لذلك أي أنها تعمل على دمج الأنشطة الفكرية مع الأفعال اليدوية في كنف التنظيم المحكم.

2.1 -المدرسة الابتدائية في الجزائر من 1962 إلى 2003

عل الرغم من أن المواثيق الرسمية قد حددت بيانات أساسية للمنظومة التربوية الجزائرية قبل الاستقلال شأنها في ذلك شأن القضايا الكبرى(كالاقتصاد، الصحة، الماء..إلخ) إلا أنها تعرضت إلى حركات اهتزازية متنوعة ميزتها عن باقي المنظومات التربوية الأخرى لهذا قسمناها إلى ثلاث مراحل وهي:

-من 1962 إلى 1976
-من 1977 إلى 1996
-من 1997 إلى 2003

كما أسلفنا ذكره، لقد مرت المدرسة الجزائرية كمؤسسة اجتماعية بثلاثة مراحل متدرجة أحيانا و متداخلة أحيانا أخرى و ذلك تبعا لكثرة العوامل المتداخلة فيها و تراكمها مرات عديدة.

2.1.1 - المرحلة الأولى من 1962 إلى 1976

إلى عهد قريب أي إلى مطلع الستينيات كانت المدرسة الابتدائية الجزائرية فرنسية المنشأ و الأغراض على الرغم من رحيل المستعمر الفرنسي الذي ترك في أثناء ذلك مشهدا تربويا معقدا و صعبا إن لم نقل حزينا كئيبا و الأسباب في هذا الشأن كثيرة نورد أهمها في ما يلي:

-تفشي الأمية

-مضامين بعيدة عن الواقع الاجتماعي الجزائري

-لغة التدريس فرنسية

-قلة المؤسسات التعليمية و انحصارها في المدن

-قلة المعلمين

و هكذا يبدو أن إزالة هذه الأسباب و لا سيما في جعل اللغة العربية أداة و وسيلة حية للتدريس استرعى اهتمام القائمين على قطاع التربية فسارعوا إلى إدخال اللغة العربية في حدود1967 وجزأرة المضامين التي تمس بالكيان الفيزيائي و الاجتماعي للمجتمع الجزائري و يتعلق الأمر بالعلوم الاجتماعية، التربية الدينية و الأخلاقية هذا الوضع لم يدم طويلا، إذ سرعان ما فكر القائمون في شؤون التربية الجزائرية في ضرورة العودة إلى تطبيق أسس النظام التربوي التي تضمنتها المواثيق الرسمية و منها:

-ديمقراطية التعليم

-إجبارية التعليم

-مجانية التعليم

-جزأرة التعليم

-تعميم التعليم

و تجلى ذلك في مضمون الوثيقة الإصلاحية التي أعدتها وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي(1974) حيث تم اختيار المدرسة الأساسية متعددة التقنيات التي يعتقد أصحابها أنها شكلت انعكاسا لمشاغل الثورة الجزائرية الرامية إلى هدفين أساسيين و هما:

-بناء اشتراكية غايتها النهائية تحرير الإنسان من جميع أشكال الاستغلال و ترقية شخصيته ترقية شاملة

-إرساء القواعد المادية و الروحية لهذه الاشتراكية

إن هذين الهدفان تحققهما المدرسة ببرامجها و وسائلها المختلفة، و هكذا أتاح التحرير الوطني توفير الظروف لنشر التعليم في مختلف أرجاء الوطن، إذ سجلت الوثيقة الصادرة عن وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي (1974، ص 19) أنه و بدْءا من 1970 و جد كل الأطفال البالغين سن الدراسة مقعدا دراسيا، و يتضح لنا من خلال ما تقدم أن العمليات الإصلاحية بدأت في مطلع السنة الدراسية 1971/1970 و استمرت إلى غاية التطبيق الفعلي للمدرسة الأساسية بموجب الأمر 76/35 الصادر بتاريخ 16 أفريل 1976.

2.1.2- المرحلة الثانية من1996 إلى 1977

لقد تضمن الأمر 76/35 خطوطا عريضة شكلت أرضية انطلقت منها بصورة فعلية المدرسة الأساسية الممتدة على مدى تسعة(9)سنوات والتي ينظر إليها على أنها القاعدة الهامة لنظامنا التربوي، فهي بهذا المعنى تضمن لجميع المتعلمين قدرا كافيا من العلم والتقنية كما أنها وحدة عضوية ذات ثلاث أطوار في كل واحد منها ثلاث(3) سنوات.

فمن هذه الزاوية تم إعداد برامج مدرسية للتعليم الابتدائي في شكل وحدات حيث تنجز أهداف كل وحدة بالاعتماد على التعليم المحوري بالإضافة إلى تربية مساندة أو ما يسما بالدعم قصد التغلب على الفشل الذي قد يعيق تقدم المتعلمين، و بفضل هذا النوع من التعليم حاولت المدرسة الجزائرية تحقيق جملة من الأهداف تمتاز بالبعد الارتقائي.

أما بالنسبة للفرد فهي تسعى إلى منحه أسس المعارف من خلال تهيئته لمجابهة الحياة أما بالنسبة للمجتمع فهي عامل من عوامل الالتحام الوطني بحكم أنها تتيح فرصا عديدة للمتعلم ليحصل على عمل، بعبارة أخرى فهي الأرضية التي تمنح التربية الأساسية.

لقد تبين لنا من خلال ما سبق بأن المدرسة الأساسية إلزامية للتلاميذ الذين بلغوا سن التمدرس و تقدم لهم خدمات موجهة وفق الأهداف السالفة الذكر، و من أجل تحقيقها رافق تنصيب المدرسة الأساسية اهتمام كبير بالمعلمين من حيث تدريبهم و إخضاعهم لدورات تكوينية شبه متواصلة بصيغ مختلفة ذلك حتى يكتسبوا فنيات و طرائق التدريس التي صاحبتها.

2.1.3- المرحلة الثالثة من 1997إلى 2003

تميزت هذه المرحلة بظهور مؤشرات إصلاحية أو بالأحرى تعليمية تجسدت بالأخص في إعادة كتابة المناهج الدراسية لمختلف المواد الدراسية بالاعتماد على مقاربة الأهداف.

في هذا السياق تعرض الفعل التعليمي/التعلمي إلى أجرأة الأهداف وفق صنافة **بن يمين بلوم(Bloom)** التي جزأت التعلمات إلى مستويات معرفية ارتقائية هي الأخرى أي مما هو بسيط و عام إلى ما هو معقد و دقيق، من هذه الزاوية سارعت وزارة التربية الوطنية من خلال برامج تكوينية مكثفة لفائدة المعلمين إلى تدريبهم على التحكم في مهارة التحضير و التقديم بالأهداف، و قد تبين من ذلك أن وزارة التربية الوطنية تسعى إلى تطوير النظام التربوي عامة و تحسين نتائج المتعلمين خاصة من خلال إستراتيجية إصلاحية شرع في التحضير لها بواسطة مشروع القانون التوجيهي للتربة ذلك بتاريخ 11 نوفمبر 1998، و بالاعتماد أيضا على الدراسات التي أعدها المجلس الأعلى للتربية في سنة (1998) تحت عنوان المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي.

لقد تميز هذا القانون حسب ما جاء في مجلة نافدة على التربية العدد 8(1998، ص54) بما يلي:

-تنظيم التعليم على شكل أطوار تعليمية تأخذ في الحسبان النمو النفسي و االفيزيولوجي للتلاميذ

-تنصيب مجلس وطني للبرامج

-إقامة التكوين الأولي للمعلمين في مؤسسات التعليم العالي

-إقامة جهاز دائم للتقويم

-الاهتمام بالجوانب الأخلاقية و المدنية

في نفس الشق لكن بتوسع و تعمق كبيرين حدد برنامج الحكومة الجزائرية الموافق عليه من قبل المجلس الشعبي الوطني بتاريخ 27 جويلية 2002 الأسباب التي أدت إلى إصلاح المنظومة التربوية.

و لئن عدنا إلى مثل هذه النصوص فلكي نؤكد على أهميتها في الكشف عن بعض الجوانب الفلسفية التي لا تكاد تنفصل عنها و أيضا لإبراز الانتقال من التدريس بمقاربة الأهداف إلى مقاربة الكفاءات لأن ما نعتقده هو أن الأول شرط لا مفر منه للانتقال نحو الثاني حتى لا نتوسع في هذا الشأن فضلنا العودة إلى الوثيقة السالفة الذكر حتى نتبين أهم عناصرها و هي:

- المنظومة التربوية في مواجهة التحديات الداخلية و الخارجية(الأسباب)

ينبغي أن تعود المدرسة إلى التركيز على مهامها الطبيعية و المتمثلة في التعليم و التنشئة الاجتماعية و التأهيل ثم تحضير المنظومة التربوية لمواجهة التحديات المرتبطة بالعصرنة و استكمال ديموقراطية التعليم كما ينبغي التكفل بالمتطلبات الجديدة و هي:

– التغيرات المؤسساتية و الاقتصادية، الاجتماعية و الثقافية، و من هنا بات من الضروري أن تهتم المدرسة بالمجالات التالية:

– تلقين التلاميذ الثقافة الديمقراطية

– تلقين التلاميذ روح التسامح و الحوار

– تحضيرهم لممارسة المواطنة

إن هذا التوجه للمنظومة التربوية لا يعني الحيد عن إطارها المرجعي بل بالعكس ذهبت الوثيقة السالفة الذكر إلى الإشادة به خاصة بيان أول نوفمبر (1954) بغرض ترسيخ صورة الأمة الجزائرية و من ثمة ترقية القيم المرتبطة بالعروبة ، الإسلام و الآمازيغية.

- تحسين نوعية التطير

- إن إصلاح المنظومة التربوية يهدف أيضا إلى التكفل بالمعلمين في تكوينهم من خلال إستراتيجية جديدة للتكوين في أثناء الخدمة

- إصلاح البيداغوجيا

ويتم هذا الإصلاح من خلال دعم اللغة العربية و ملاءمة المضامين مع سن التلاميذ و كذا التفتح على اللغات الأجنبية

- إعادة تنظيم المنظومة التربوية

استبدال التعليم الأساسي بالتعليم القاعدي رغم التشابه الكبير بين المصطلحين إلا أن الثاني حسب ما جاء في مجلة التربية العدد 7 (1998، ص 5) تضمن تعليما مشتركا لكل التلاميذ.

- تطبيق التعليم الابتدائي ذي خمس (5) سنوات
- تطبيق التعليم المتوسط ذي أربع (4) سنوات

هذه باختصار أوجه الإصلاح الذي تم تنفيذه مطلع السنة الدراسية 2004/2003 بالاعتماد على مقاربة الكفاءات أو ما يسمى عند واضعي البرامج بمدخل الكفاءات.

و حتى يصل الإصلاح التربوي إلى تحقيق الأهداف المرجوة منه اتخذت الحكومة الجزائرية من خلال نفس الوثيقة السالفة الذكر تدابير تدعيميه للإصلاح التربوي و منها:

- إنشاء هيئة للتشاور و تتمثل في المجلس الوطني للتربية و التكوين
- إنشاء هيئة للضبط و تتمثل في المرصد الوطني للتربية و التكوين و هو هيئة للخبرة و التقويم و الاستشراف التربوي

إن الهيئتين تكملان بعضهما البعض خاصة إذا علمنا أنهما يشكلان دعما حقيقيا للمنظومة التربوية، لقد أوردنا قصدا هذه اللمحة التاريخية الموجزة لنتبين معنى المدرسة الابتدائية في المنظومة التربوية الجزائرية، و هكذا اتضح لنا أنها مؤسسة تعليمية ذات أبعاد اجتماعية متعددة الجوانب تسعى من خلال مناهجها إلى اكتساب المتعلمين معارف، تجارب، قيم مهارات و كفاءات تسمح لهم بالتفاعل مع غيرهم و الاندماج في الوسط المهني بيسر و سهولة من خلال مشاريع فردية أو اجتماعية، أو أنها مؤسسة تربوية تعليمية تسعى إلى تنمية و غرس جملة من السلوكات الذهنية بواسطة مضامين هادفة و منظمة تسمح لهم بالتغلب على كل المشكلات التي تعترض أو تعيق سبيلهم فهي بهذا المعنى تنمي القدرات الفردية كما حدد القانون التوجيهي للتربية و التكوين بتاريخ 2008/01/27 مهام المدرسة معتبرا إياها خلية أساسية للمنظومة التربوية و هي الفضاء المفضل لإيصال العارف و القيم و ذلك من المادة 16 إلى 18

2.2 – أهداف التعليم الابتدائي

يتفق المختصون على أن المدرسة الابتدائية تعمل وفق أهداف كثيرة و متعددة عادة ما ترتبط بالمواد الدراسية المقررة على المتعلمين، إذ بواسطتها تجعلهم يتكيفون مع الوسط الذي يعيشون فيه ذلك من خلال معارف تقدمها لهم سواء بالتلقين، البناء أو الممارسة.

و انطلاقا من المدرسة بصفة عامة كما رآها **محمد عبد القادر عابدين** (2001،ص43) عبارة عن وحدة إجرائية عملية تهتم بترجمة فلسفة التربية و أهدافها إلى عمل و إجراءات لتربية التلاميذ، و يفهم من هذا الرأي، أن المدرسة أوجدها المجتمع لتقوم بجملة من الأدوار منها نقل التراث من جيل لآخر و تمكين المتعلمين من اكتساب عمل أو وظيفة، فمن هذه الزاوية يمكن القول بأنها خاضعة في برامجها و أهدافها إلى فلسفة المجتمع و حتى نتبين هذه الحقيقة فضلنا عرض أنواع الأهداف من خلال الجدول المبين أدناه:

جدول رقم (2) يبين أنواع الأهداف التربوية

نوع الهدف	مضمونه	مصادره	صيغته	صفاته
الغايات	- فلسفة التربية - توجهات السياسة التربوية - قيم و مبادئ	-رجال السياسة - الجماعة الضاغطة	- مبادئ - قيم - رغبات و تطلعات	قابلية التأويل
المرامي	نوايا المؤسسات التربوية	إداريون	أهداف البرامج الدراسية و المواد التعليمية	مرتبط بالمواد و المناهج
الأهداف العامة	المتعلم من النواحي العقلية الوجدانية الحس حركية	مفتشون معلمون	قرارت مهارات اتجاهات	تدور حول المتعلم و مكتسباته و قدراته
الأهداف الخاصة	محتوى درس ينجز في حصة أو أكثر	المعلمون	فعل يقوم به المتعلم مرتبط بمحتوى الدرس	التصريح بما سيقوم به المتعلم
الأهداف الإجرائية	مستويات ينجزها المتعلم ليبرهن على بلوغ الهدف	المعلمون	فعل الأداء و شروط الإتقان	التصريح بأدوات التقويم

أما الكفاءة فهي عبارة عن أداءات متحكم فيها من قبل المتعلمين، و هذا يبن تشابها فيما بينها و الأهداف الإجرائية في الأفعال المنتقاة لتحديد طبيعة الأداء.

و باختصار فإن الأهداف التربوية بمختلف أنواعها عندما توظف في المؤسسات التعليمية فإنها تعكس أو تبين طموحات المجتمع من خلال تكريس اختياراته الدستورية خاصة تلك المرتبطة بالأبعاد الدينية فالثقافية و الاجتماعية. و لما كانت التربية بمفهومها الواسع متطورة و عالمية صار لزاما على النظام التربوي الجزائري أن يعمل بمؤسساته المختلفة على إعداد الأجيال إعدادا يجعلهم من ناحية مدافعين عن هويتهم و على رفع التحديات التي تفرضها العولمة من ناحية أخرى ذلك بواسطة إدخال قيم و مبادئ عالمية في صياغة الغايات المرجوة منه، كالديمقراطية، حقوق الإنسان...الخ.

بالإضافة إلى هذا المعنى الذي استقيناه من الجدول رقم (2) المتعلق بترتيب الأهداف التربوية، فإن الانتقال من الأهداف الإجرائية إلى الكفاءات يدل من الناحية الأدبية التربوية على الانتقال من البرنامج إلى المنهاج، فإذا كان الأول يفيد المعلومات التي ينبغي إعطاءها للمتعلمين قصد تحقيق أهداف فإن الثاني يبين أن تحقيق الأهداف التعليمية يتطلب عمليات تكوينية يسهم فيها المتعلمون بفاعلية بمساعدة المعلمين و تحت مسؤولية و مراقبة المؤسسات التعليمية و يجدر بنا أن نسجل الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية الجزائرية إلى تحقيقها بعد إصلاحها و هي:

- تزويد المتعلمين بمعارف قاعدية من كل باب
- إعطاؤهم فرصة التصرف في مضامين المواد بفاعلية و الاعتماد على النفس
- التكيف من خلال الإحساس بالانتماء الاجتماعي و الثقافي و كذا التفتح على الثقافات العالمية من خلال تعلم اللغات، كما تطرق القانون التوجيهي الصادر بتاريخ 2008/01/27 إلى أهداف التعليم الابتدائي في الجزائر منها نذكر:
- تعزيز هوية المتعلمين بما يتماشى و القيم و التقاليد
- التشبع بقيم المواطنة
- التمكن من التكنولوجيا
- تشجيع روح المبادرة

و الواقع، أن لكل مادة دراسية كما أسلفنا القول غايات تسعى لتحقيقها تندرج ضمن ثلاثة مجالات كبرى و هي:

- المعارف
- التصرف
- التكيف

و ثمة من تحدث عن أهداف المدرسة بكيفية أخرى كالباحث **محمد عبد القادر عابدين** (2001، ص 43-44) حيث أوردها على الترتيب التالي:

- الكشف عن ميول التلاميذ و قدراتهم و استعداداتهم
- تنمية شخصية التلاميذ و العمل على تكاملها
- تربية النشء تربية سليمة و متوازنة من جميع النواحي
- تعليم التلاميذ معنى الديمقراطية، و ربط الجانب النظري بالتطبيقي
- توفير العلم الأساسي و المهني لكل مواطن

و على العموم، فإن هناك اتفاقا فيما بين الأهداف الأولى و الثانية للمدرسة رغم اختلاف التعابير في الإفصاح عنها.

2.3 - وظائف المدرسة الابتدائية

لقد سبقت الإشارة بأن المدرسة جاءت كمؤسسة منظمة للمحافظة على التراث الثقافي للمجتمع ونقله للأجيال حتى تسهم حقيقيا في تنشئتهم اجتماعيا حسب مقاصد المجتمع و في هذا التوجه حدد **محمد عبد القادر عابدين** (2001،ص46) مجموعة وظائف تؤديها المدرسة و منها أوردنا ما يأتي:

- نقل التراث منظما و مرتبا و هذبا
- تنمية شخصية التلاميذ في جوانبها الجسمانية، العقلية، الاجتماعية و النفسية
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للاتصال بالبيئة الأكبر
- عرض المشاكل التي تواجه التلاميذ و تدارسها و التعرف على طرق حلها

هكذا يتضح لنا أحيانا صعوبة التمييز بين الأهداف و الوظائف رغم تأكد الأول على عبارات تسير نحوها أنشطة التعليم و التعلم بكيفية منظمة تنظيما محكما و ذهاب الثاني نحو أداء المؤسسة التعليمية الوظيفي من خلال عناصرها و هي:

- متعلمون، معلمون، إدارة، هياكل، برامج دراسية

و بالطبع تركز الوظائف على الفرد المتعلم ككل و ليس على الطريق الذي يربطه بين التعلم و الأهداف فعندما نفكر في وظائف المدرسة فمن المحتمل أن نراها من زاوية التأثيرات التي تحدثها المدرسة بجميع مكوناتها في المتعلمين، و حتى تحقق المدرسة الابتدائية أهدافها المختلفة ينبغي أن يضطلع المعلمون بالوظائف الموكلة لهم تماشيا مع مقاصد المدرسة لهذه الأسباب و غيرها عادة ما تستمد وظائف المدرسين من وظائف المدرسة التي قلنا في شأنها أنها تمتاز بالتطور، أما القانون التوجيهي للتربية و التكوين الصادر بتاريخ 2008/01/27 فلقد أشار إلى وظائف المدرسة مؤكدا على أن البرامج التعليمية هي التي تشكل الإطار المرجعي الرسمي لجميع النشاطات البيداغوجية.

2.4 – مهام معلمي المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة المحتوى

إن المهام التي أوكلت لمعلمي الابتدائي في ظل التدريس بمقاربة المحتوى كان يفترض حسب المنظرين أن تسهم مساهمة كبيرة في إصلاح النظام التربوي خاصة لما أعتبروهم سلكا يشكل طليعة النظام التربوي، ما دام المعلم في مقاصده يتولى السهر على تنفيذ البرامج الدراسية حسب ما يتلقاه من توجيهات و تعليمات صادرة عن لدن السلطة الوصية، و لما كانت مهام هذا السلك جوهرية رأت وزارة التربية الوطنية أهمية ضبط و تحديد التوجيهات الكبرى لأنشطتهم بغرض تحقيق مساعي المدرسة الابتدائية باعتبارها قاعدة الصرح التربوي.

لقد انتشرت فكرة التدريس بمقاربة المحتوى في المدرسة الجزائرية مع تبني المدرسة الأساسية أو المتعددة التقنيات من قبل القائمين على النظام التربوي فأعدوا في هذا السياق أمرا تحت رقم 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 ينظم التربية و التكوين في الجزائر، فاعتبر نفس الأمر في الصفحة (12) أن المدرسة الأساسية « تمثل البنية القاعدية التي تمنح طوال تسع سنوات تربية إجبارية مشتركة بين الجميع، و هي تتيح لكل تلميذ إمكانية مواصلة دراسته إلى أقصى ما يستطيع كما تهيئه في نفس الوقت من النواحي العلمية و التقنية و العملية إلى الالتحاق بوحدات الإنتاج أو بمؤسسات التكوين المهني.»

لقد أظهر هذا المعنى للمدرسة الأساسية مؤشرات كبيرة دالة على أن الاهتمام ينصب أكثر فأكثر على المحتوى و ذلك من خلال تربية إجبارية مشتركة للجميع و هذا يعني بأن البرامج هي نفسها في جميع المؤسسات التعليمية و يتولى كما هو معلوم معلمون ينتمون إلى سلك التعليم الابتدائي تطبيقها، كما يفهم أيضا من هذا التعريف أن المدرسة الأساسية تهدف إلى

إعطاء تربية شاملة تهتم بالنشاط الذهني و بالأشغال اليدوية، لعل هذا يبرز مرة أخرى أنها اقتربت من المحتويات الدراسية فأعطتها أهمية بالغة فكانت مهام المعلمين تكمن في إيصال مضامين هذه البرامج تجاه المتعلمين دون تعديل أو تغيير، لهذا الغرض أعد المعهد الوطني البيداغوجي (1980) مذكرات تبين طريقة تناول الموضوعات المختلفة من قبل المعلمين، فحددت في ذات السياق وظائفهم على النحو التالي:

- الاهتمام بالمحتوى
- إيصال المعرفة من مصدرها نحو مقصدها
- طريقة تعتمد على المشافهة(سؤال- جواب)
- خطأ المتعلم يدل على صعوبة في الدراسة
- التقويم يؤدي وظيفة تحصيلية
- يختار المعلم الوسائل التعليمية
- يحدد الأهداف الخاصة لكل درس

هذه المهام و غيرها تعد بمثابة توجيهات كبرى يسير على منوالها معلمو الابتدائي و لما بدت بعضا منها غامضة طالما أنها تتسم بالعمومية أو بالشمولية قدمت وزارة التربية الوطنية نصوصا تنظيمية واضحة و مفصلة مادامت قد حددت بدقة ما ينبغي أن يفعله المعلمون داخل حجراتهم الدراسية و خارجها.

ففي هذا التوجه أشار القرار رقم 831 بتاريخ 18 نوفمبر1991 الذي يتشكل من إحدى و عشرين مادة إلى المهام التي يؤديها المعلمون فاستقرينا منها مهاما بيداغوجية و أخرى تربوية رتبناها في الجدول المبين أدناه:

جدول رقم (3) يبين مهام المعلمين

النشاطات البيداغوجية	النشاطات التربوية
- العمل المرتبط بتحضير الدروس و التصحيح و التقويم - المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات - تأطير الخرجات التربوية للتلاميذ - المشاركة في المجالس التي تنعقد في المؤسسة - يقدم تعليما تضبطه قوانين و مواقيت و برامج - الإمساك المنظم و الاستعمال المحكم للوثائق المختلفة (الكراس اليومي، المذكرات، التوزيع الشهري، دفتر المناداة، كراس المداولة و كراريس الاختبار) - اختيار موضوعات الفروض و الاختبارات للأقسام المسندة إليهم - تسجيل العلامات التي يتحصل عليها التلاميذ في الاختبارات على الوثائق الرسمية - يرافق المعلمون التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسة - المشاركة في العمليات التكوينية - المشاركة في عمليات المتعلقة بالامتحانات و المسابقات	- يساهم المعلمون في ازدهار الجماعات التربوية - المواظبة و الانتظام في الحضور و القدوة و السلوك - المشاركة في النشاطات التربوية و الاجتماعية - الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة - المعلمون مسؤولون عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطتهم المباشرة - يتولى المعلمون حراسة التلاميذ أثناء الدخول، الخروج و في فترات الاستراحة - يتولى المعلمون مراقبة حركات التلاميذ داخل المؤسسة

إن مقاربة المحتوى تبين بوضوح المهام التي ينبغي أن يستجيب لها المعلمون فهي لذلك تبدو في شكلين لكنهما مكملان لبعضهما البعض حيث يشكلان معا قاعدة حقيقية لأنشطة المعلمين. و الواقع أن تلك المهام مستوحاة من النصوص القانونية كالأمر 76/35 و من النصوص التنظيمية كالمرسوم 49/90 المؤرخ في أفريل 1990 الذي يتضمن القانون الأساسي النموذجي الخاص بعمال التربية.

هكذا يتضح أن مهاما كثيرة أسندت لمعلمي الابتدائي و ما من شك أن نجاح المدرسة في ظل التدريس بمقاربة المحتوى متوقف عليه و لعل السبب في ذلك يكمن في الوصف الدقيق للمعلم من قبل أمرية 16 أفريل 1976 حيث اعتبرته صاحب سيرة مثالية، قدوة حسنة و مستعد للتضحية، له عمق في الإحساس بالواجب و على درجة عالية من النضج كما يعرف قوانين التعليم.

أما المتعلمون فيتلقون المعلومات بأسلوب تلقيني ثم يحفظونها عن ظهر قلب فيستظهرونها عند الفحص أو الامتحان و هذا يبين غياب أدوات التصرف لديهم في تلك المعرفة و السبب في ذلك أن المدرسة كانت تهدف إلى الإعداد للحياة.

2.5- مهام معلمي المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة الأهداف

لما كان النظام التربوي يرتبط ارتباطا وثيقا بمخططات التنمية الشاملة أي يستجيب لضرورة تطور المجتمع تفطن القائمون عليه إلى ضرورة ربطه بالحياة العملية و من ثمة فتحه على العلوم و التقنيات الجديدة، معنى هذا أن الفعل التعليمي ليس ثابتا بل متطورا، و لعل الفضل في تطوره يعود إلى إسهامات الباحثين في الحقل التربوي و من بينهم **بنيامين بلوم**(1969) صاحب حنكة كبيرة في تناول مستويات الأهداف بأسلوب ارتقائي تصاعدي جعلها ميسرة في متناول المعلمين مما عجل في تغيير ممارساتهم داخل أقسامهم و الواقع أن ذلك أفاده إصلاح المناهج الدراسية في سنة (1996).

و يحصل التدريس بمقاربة الأهداف بممارسة المعلمين لصنافة **بلوم**(1969) وذلك بواسطة الصياغة الجيدة للأهداف و التفطن لخواص كل مستوى من مستويات المعرفة، و لا مانع في أن نشير إليها بإيجاز من خلال المستويات التالية:

- المستوى الأول: التذكر
- المستوى الثاني: الفهم
- المستوى الثالث: التطبيق
- المستوى الرابع: التحليل
- المستوى الخامس: التركيب
- المستوى السادس: التقويم

و يعني هذا أن مهام المعلمين عبارة عن ضوابط عملية تستنبط من كل مستوى، كأن يقول المعلم لما يحدد هدفا من درسه ما يلي:

يكون التلميذ في نهاية الحصة قادرا على:

- أن يذكر، أن يحدد، أن يعرف... ← أفعال تدل على المستوى الأول التذكر
- أن يترجم، أن يفسر، أن يشرح، أن يحول... ← أفعال تدل على الفهم
- أن يطبق، أن يعمم، أن يطور، أن يختار.... ← أفعال تدل على التطبيق
- أن يحلل، أن يوازن، أن يصنف، أن يقارن... ← أفعال تدل على التحليل
- أن يركب، أن يؤلف، أن يقترح... ← أفعال تدل على التركيب
- أن يحكم، أن يقرر، أن يناقش، أن يلخص... ← أفعال تدل على التقويم

و كلما ابتعد عن هذه التراكيب المخصوصة في تحديده للأهداف المتوخاة من التدريس أعرض عن مهامه و علم أنه لا يدرس بالأهداف، و الواقع أن التدريس بالأهداف يكمن في تقسيم الموضوع الواحد إلى وحدات جزئية تعليمية يقابلها هدف إجرائي يكون قابلا للملاحظة و القياس و حتى نقرب هذا البرهان على أجرأة الأهداف بالاختصار فضلنا تقديم مذكرة في مادة قواعد اللغة العربية لمستوى السنة الخامسة معدة بالأهداف.

المادة /قواعد **المستوى / س 5 أساسي**

الموضوع /مراجعة المبتدأ و الخبر

الهدف الخاص/ التعرف على المبتدأ والخبر و إعرابهما **المرجع / كتاب القواعد**

الهدف الإجرائي/أن يكون التلميذ قادرا على أن يعرب جملا"مبتدأ و خبر" إعرابا صحيحا

المراحل	الفعل السلوكي	الهدف الإجرائي	الأنشطة و السلوكات	الدعم
التقويم التشخيصي	- أذكر خمسة أفعال ماضية؟ - أكتب على الألواح خمسة أفعال مضارعة - أكتب على الألواح خمسة أفعال أمر	- أن يكون التلميذ قادرا على أن يذكر خمسة أفعال ماضية - أن يكون التلميذ قادرا على أن يذكر خمسة أفعال مضارعة - أن يكون التلميذ قادرا على أن يذكر خمسة أفعال أمر	- مشى و ذهب، زرع نجحوا، رسمت - يكتبان، يضحكون يلعب، يشرح، تمشيان - ساعد، إصعد أخرجي، أمسكن، أدخلا	
التقويم التكويني	بعد قراءة النص" المثابرة أساس النجاح". - استخرج من النص جملة تدل على شجاعة القائد. - استخرج من النص جملة تدل على قوة المعركة؟ - أكتب على الألواح نوع الجملتين؟ - القائد شجاع - المعركة شديدة - أذكر لماذا هاتين	- أن يكون التلميذ قادرا على أن يستخرج جملة من النص تدل على شجاعة القائد - أن يكون التلميذ قادرا على أن يستخرج جملة تدل على قوة المعركة - أن يكون التلميذ قادرا على أن يكتب نوع الجملتين - أن يكون التلميذ قادرا على أن يشرح لماذا هما اسميتين - أن يكون التلميذ	القائد شجاع المعركة شديدة هما اسميتان لأنهما تبدأن باسم هما اسمان معرفان ب الألف واللام و مرفوعان بالضمة -القائد مبتدأ مرفوع بالضمة الظاهرة على آخره - شجاع خبر مرفوع بالضمة الظاهرة في آخره	

	الجملتين اسميتين؟ – أعرب كلمة القائد أعرب كلمة شجاع استنتج الخلاصة	– أن يكون التلميذ قادرا على أن يعرب كلمة القائد – أن يكون التلميذ قادرا على أن يعرب كلمة شجاع – أن يكون التلميذ قادرا على أن يستنتج الخلاصة	– المبتدأ هو كل اسم معرف مرفوع تبدأ به الجملة الخبر هو اسم مرفوع يخبرنا عن المبتدأ أو يتم معنى الجملة	
التقويم ألتحصيلي	أعرب الجمل التالية: – العمل كنز – الإنتاج كثير – النظام سائد	أن يكون التلميذ قادرا على أن يعرب الجمل	العمل : مبتدأ مرفوع كنز: خبر	

هذا محصل التدريس بالأهداف و هو منصوص عليه في مناهج التعليم الأساسي التي أعدت في (1996) و منه نتبين مهام المعلمين التي نلخصها فيما يلي:

- يكون المعلم على دراية بكل المواضيع المقررة في المنهاج
- يتحكم في المفاهيم العلمية و الأهداف المنهجية
- يعمل على أجرأة الأهداف بحيث تكون واضحة و قابلة للتحقيق و التقويم
- يعتمد في الصياغة الإجرائية على القدرات المراد تنميتها لدى المتعلم
- للمعلم الحرية في تكييف مضمون المادة مع الوسائل المتوفرة لديه
- يتبع المعلم الطرائق الفعالة التي تسمح بإشراك جميع المتعلمين
- يتناول المعلم المفاهيم بطريقة بنائية
- يضع المعلم مخططا لإنجاز النشاطات التعليمية المقررة بتوزيعها في حصص أسبوعية
- إعطاء الأولوية لنشاط المتعلم و قدرته الذاتية على التعلم
- ينطلق المعلم من وضعيات ملموسة و من المكتسبات القبلية للمتعلمين

- يعتمد على التساؤلات العلمية التي تؤدي إلى تفسير الظواهر
- يكيف استراتيجيات بيداغوجية مع القدرات الحقيقية للمتعلم
- يأخذ المعلم بعين الاعتبار التصورات الأولية للظواهر المدرسة ويشخص العقبات الفردية
- يشجع مختلف التفاعلات في القسم(معلم و تلميذ، تلميذ و تلاميذ)
- ينوع نظام العمل (الجماعي، الفردي)
- يستعمل الأساليب العلمية البسيطة
- يعمل على إدماج المهارات و المعارف المكتسبة لدى المتعلمين
- يحضر الدروس في وقتها المناسب
- يقوم أعمال المتعلمين، ولأن هذه العملية تتميز بالتعقيد فضلنا إبانتها من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (4) يبين وظائف التقويم

التقويم و وظائفه	معناه	مقاصده
الوظيفة التشخيصية	تكون في بداية التعلم بواسطة إختبار قبلي في بداية الحصة التعليمية	تحديد المعارف و المهارات الواجب تجنيدها من طرف المتعلم من أجل التعلم
الوظيفة التكوينية	عملية مستمرة تصاحب التعلم، تجري على شكل نشاطات و تمارين مدمجة ضمن سير الدرس	- تشخيص العقبات التي يصادفها المتعلم - توجيه، قياس و تنظيم سيرورة التعليم - تسهيل تكييف الأفعال البيداغوجية مع القدرات الحقيقية للتلاميذ و تقدمهم - لا يتمحور على مبدأ التنقيط
الوظيفة التحصيلية	تتم في نهاية مرحلة محددة بوضوح	– تقدير التحصيل المعرفي و المنهجي للمتعلم يتم في نهاية كل محور حتى يتمكن المعلم من تقويم مدى تنمية القدرات

هذا يعني أن عملية التقويم تلازم أو تصاحب التعلم، فهي بهذا المعنى جزءا لا يتجزأ منها لهذا السبب قدمنا سلفا مذكرة تتضمن الوظائف السالفة الذكر للتقويم بالإضافة إلى ما سبق ذكره من مهام يتولاها المعلمون هناك أخرى و منها:

- يبرمج المشاريع التي تنجز من قبل المتعلمين مع مراعاة أهداف و خطوات إنجازها و أدوات تقيم المشروع
- وضع المتعلم في وضعية إشكالية تؤدي به إلى استخدام مختلف قدراته للتوصل إلى حل هذه الإشكالية قصد تنمية قدرته على التصرف
- إتاحة الفرصة لمبادرة و إبداع التلاميذ
- القيام بحصص استدراكية حسب المنشور425 المؤرخ في 14-9-1988 يوجه المعلم اهتمامه نحو الصعوبات التي تواجه المتعلم حتى يتجاوزها
- انجاز وسائل كثيرة و متنوعة و يمكن تحضيرها في إطار المجالس التعليمية
- استعمال مراجع أخرى عند تحضيره للدروس ليس فقط المنهاج
- ينجز كل الوثائق(كراس التحضير، مذكرات، الكراس اليومي، كراس التقويم، التوزيع السنوي، التوزيع الشهري، التوزيع الأسبوعي)

على العموم، لقد شكلت هذه المهام منعطفا جديدا في سيرورة المدرسة الابتدائية الجزائرية و تحديات رفعها المعلم من أجل إنجاح التدريس بالأهداف إلا أن أمد التدريس بالأهداف لم يعمر سوى سبع(7) سنوات أي من(1996)إلى غاية(2003) والسبب في ذلك لم رأوا فيه عيوبا، في هذا المنحى سجل **إكزافي روجرس**(2006،ص15-16) ملاحظات سلبية على أجرأة الأهداف فأوردها على النحو التالي:

تتمثل البيداغوجيا بالأهداف في تقسيم التعلمات إلى أهداف إجرائية يتعين على التلاميذ أن يحققوها، و لما كانت كذلك تبينت محدوديتها لأن الأهداف متعددة و مجزأة و يتعلم التلاميذ قطعا دون أن يفقه معناها و لا يتفطن لعلاقتها في الحياة اليومية، و هذا لا يعني إلغاؤها أو إلقاؤها في سلة المهملات بل بالعكس فالبيداغوجيا المعتمدة على الكفاءات تستند على بيداغوجية الأهداف.

و الواقع أن مهام المعلمين في التدريس بمقاربة الأهداف جعلتنا نستنتج استنتاجا مفاده أن التلميذ هو محور العمالية التعليمية، كما لاحظ في نفس المعنى **فيفيان دي لانشير**

Delandsheere.V(1992,p. 357) أن هذه المهام استمدت أصولها من التكوين السلوكي الذي يهدف إلى تكوين مختصين في العلوم التطبيقية السلوكية مما يساعد على اكتساب آليات تتدرج في سياق إنتاج أفعال قابلة للملاحظة و القياس.

2.6 – مهام معلمي المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات

مما لا شك فيه أن النظم التربوية تسعى من خلال مؤسساتها خاصة الابتدائية منها إلى خلق دينامية مستمرة ذلك بغرض إيجاد السبل الأكثر تلاؤما للتنشئة الاجتماعية أي تلك التي تنطبق و طموحات المجتمع أو الأمة، في هذا السياق لا نستطيع أن ننكر بأن هذه الحركية لا تقتصر فقط على المتعلمين بل تمس كل الفاعلين في المؤسسة التعليمية و على رأسهم المعلمين الذين يتولون إعداد الأجيال إعدادا جيدا بفضل ما يؤدونه من مهام.

في هذا التوجه عملت المدرسة الجزائرية على تجديد مناهجها مطلع السنة الدراسية 2004/2003 ذلك تجسيدا لبرنامج الحكومة الجزائرية الموافق عليه من طرف المجلس الشعبي الوطني بتاريخ 27 جويلية2002 و من ثمة تغيرت طرائق التدريس و مقاصد أو غايات المدرسة، كما منحت بذلك مهاما أخرى للمعلمين في الابتدائي، وقبل تعرضنا لهذه المهام ولأسباب منهجية رأينا ضرورة إعطاء تعريف إجرائي للكفاءات قصد إدراك علاقتها بالتصورات أيا ما كان نوعها (ذهنية، اجتماعية) من جهة و نتبين أيضا ما إذا كانت تتلاءم مع المهام الجديدة لمعلمي المدرسة الابتدائية.

لقد عرف الباحث **بيار جيلي** (2003) **Gillet.P** الكفاءات على أنها « نظام للمعارف التصورية و الإجرائية منظمة على شكل تصاميم، عمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة / المشكل و حله بفضل نشاط ناجع (حسن الأداء) لقد بدا هذا التعريف للكفاءات ذي صلة وثيقة بالتصورات الاجتماعية لأفراد القسم الدراسي لما يجدون أنفسهم أمام مهمة أو وضعية تتطلب حلا، كما أظهر مؤشرات واضحة عن مهام المعلمين في الابتدائي من خلال مفاهيم جوهرية على غرار النظام التصوري و الإجرائي، معنى هذا أن هناك مهاما إجرائية و أخرى تصورية ينبغي أن يؤديها المعلمون و لما بحثنا عن مهام المعلمين في المناهج الدراسية التي أشرنا إليها سلفا وجدناها تتجذب نحو ما يأتي ذكره:

- المعلم منشط و منظم و ليس ملقنا للمعارف
- يسهل المعلم عملية التعلم و يحفز على الجهد و الابتكار
- يعد الوضعيات و يحث المتعلم على التعامل معها ويتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجوداته
- يعمل على تنمية كل ما من شأنه أن يدفع بالمتعلم إلى إعادة توظيف مكتسباته
- يتمتع المعلم بالحرية في تنظيم نشاطات التعليم و التعلم مع اختيار الوضعيات التعليمية
- يستعمل التقويم من باب التكوين، المعالجة والاستدراك
- يوزع موضوعات البرنامج حسب مخطط يراعي فيه المستوى الفعلي للمتعلمين
- ينجز الدفتر اليومي و سجل المناداة
- ينظم المعلقات (التوقيت الأسبوعي، هرم أعمار التلاميذ، نسبة الحضور و الغياب الشهرية)
- يزين الحجرة الدراسية
- يشارك في الامتحانات و الأيام التكوينية
- ينجز دفتر المداولة
- يشارك في النشاط الثقافي
- يبين أخطاء المتعلمين في أثناء بناء التعلمات
- يعتمد على الأفواج الصغيرة في التدريس (تفويج تلاميذ القسم الواحد)
- فعالية المعلم تبرز لما يشرك جميع المتعلمين في التعلم
- يقوم بالتلخيص
- يعمل مع كل التلاميذ
- ينجز حصص الإدماج

في نفس السياق يرى **إكزافي روجرس** (2006، ص36−37) فيما يناسب هذه المهام أن المعلم مطالب بإعطاء التغذية الراجعة والفعالة بواسطة إبراز الجوانب الإيجابية قبل التطرق للنقاط التي يجب تحسينها مؤكدا على دقتها.

و على العموم، نفهم مما قدمناه أن المعلم مدفوع إلى إرساء قواعد التدريس بمقاربة الكفاءات حتى يجلب للمتعلمين الفوائد المختلفة (معرفة، مهارات...الخ) و لا بد في ذلك من العمل

على دفع المتعلمين لتجنيد تفكيرهم، كما أن هذه المهام ترسخ بواسطة التخلي عن تلك التي تعود عليها المعلمون دون مقاومة خفية أو معلنة في ظل التدريس بمقاربة المحتوى و الأهداف، ثم إن هذه المهام تنقسم إلى قسمين منها البسيط و هو الذي يتشابه مع المهام التي كان يمارسها سابقا والمركب هو الذي يكون صلب التدريس بمقاربة الكفاءات في التعليم.

لعل هذا الانتقال من مهام نحو أخرى لن يحصل دفعة واحدة، و إنما يحصل بالتدرج لا سيما في القضايا المتعلقة بالعمل بالأفواج التي كما يبدو لنا تتطلب خلفية نظرية في علم النفس الاجتماعي، والسبب في ذلك أن المعلمين ما لم يقتنعوا بهذه المهام من خلال التحسيس والتدريب والبحث مع إعادة استثمار تجاربهم السابقة، قد يتمسكون أكثر فأكثر بما تعودوا عليه منذ فترة زمنية التي نعتقد أن لها ثقل على تقبل المهام الجديدة، أما القانون التوجيهي للتربية و التكوين الصادر في 2008/01/27 فلقد حدد مهم المعلمين في ما يلي:

- التقيد الصارم بالبرامج التعليمية
- تربية التلاميذ على قيم المجتمع بالتنسيق مع الأولياء
- الإنصاف و احترام المتعلمين
- النزاهة و الموضوعية

و يبدو أن جمعيات أولياء التلاميذ ستشارك مستقبلا في تسيير شؤون المدرسة من الناحية البيداغوجية.

هذا ملخص لمهام المعلمين فإذا تأملنا فيها ندرك أنها متقاربة و تتناسب في بعض أجزائها مع بعضها البعض، لكن رغم هذا نستطيع القول بأن مهام المعلم في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات أكثر إفادة لأنها تشتمل على وضعيات تعليمية يحصل بواسطتها فطنة و كيس لدى المتعلمين لما يتعاملون معها، أضف إلى ذلك أن المعلم ليس مجرد منفذ للمضامين الدراسية بل صار يتمتع بحرية التصرف فيحتاج في ذلك إلى استدلالات كثيرة و حتى نعي العلاقات فيما بين هذه المهام أعددنا جدولا، حاولنا إبراز مهام المعلمين من خلاله في المقاربات الثلاث.

جدول رقم (5) يبين مهام معلمي الابتدائي في ظل المقاربات الثلاث(محتوى، الأهداف والكفاءات)

الأنشطة / المقاربات	النشاطات البيداغوجية												
	تحضير الدروس و المذكرات	المشاركة في التكوين	المشاركة في النشاطات	استعمال الكتاب المدرسي	حضور مجالس المعلمين	تعليم التلاميذ	تحضير أسئلة الاختبارات	تصحيح الاختبارات	انجاز الدعم	الحرية في التحضير	اختيار الوضعية المناسبة	تنظيم وتيرة التعليم	تزيين القسم
المحتوى	×	×	×	×	×	×	×	×					×
الأهداف	×	×	×	×	×	×	×	×	×				×
الكفاءات	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×

الأنشطة / المقاربات	النشاطات الشبه إدارية						
	الكراس اليومي	تسجيل العلامات في السجلات	انجاز التوازيع	انجاز دفتر المناداة	ضبط كراس المداولة	تطبيق التوجيهات	انجاز المعلقات
المحتوى	×	×	×	×	×	×	×
الأهداف	×	×	×	×	×	×	×
الكفاءات	×	×	×	×	×	×	×

الأنشطة / المقاربات	النشاطات التربوية					
	نشاط ثقافي رياضي	مرافقة التلاميذ	حراسة التلاميذ	ترقية الحياة داخل الؤسسة	المحافظة على الأثاث	المراقبة و الانضباط
المحتوى	×	×	×	×	×	×
الأهداف	×	×	×	×	×	×
الكفاءات	×	×	×	×	×	×

تفيد بيانات الجدول رقم(5) والمتضمن مهام معلمي المدرسة الابتدائية في ضوء المقاربات التعليمية التي تم اعتمادها من قبل واضعي البرامج و المناهج و هي كما سبق ذكره مقاربة المحتوى، الأهداف والكفاءات و يفهم من هذه التغيرات بأن هناك مسارا قطعته المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى غاية (2003) و هو تاريخ بداية الإصلاح الشامل الذي مس مهامها (التعليم و التنشئة الاجتماعية) و مهام العاملين فيها، من بين أولئك المعلمين، في هذا التوجه رأينا من الأهمية بمكان ضرورة توضيح المهام الجديدة التي بات يضطلع بها المعلمون في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات من خلال عقد الصلة فيما بين المقاربات الثلاث.

فتبين لنا أن معلمي الابتدائي و علاوة على المهام البيداغوجية الكثيفة يؤدون مهاما أخرى (شبه إدارية و تربوية) إضافة إلى المهام الظرفية التي عادة ما تسند لهم من قبل الإدارة الوصية كالمشاركة في تحضير الدخول المدرسي، المشاركة في لجان التثبيت جمع أموال لفائدة جمعية أولياء التلاميذ، بيع الكتاب المدرسي...الخ.

و على الجملة فإن بيانات نفس الجدول تؤكد تعدد مهام المعلمين في المقاربات الثلاث كما تشير ذات البيانات إلى تقريبا نفس المهام و من ثمة فالمقارنات فيما بين هذه المهام ليست لها دلالة قطعية إلا من خلال:

- الحرية في التحضير
- اختيار الوضعية المناسبة للتعلم
- تنظيم وتيرة التعلم

و بالنظر إلى هذا الاختلاف الذي انفردت به مقاربة الكفاءات نستنتج جوهرها من خلال مهام المعلمين، لما صاروا يتمتعون بحرية تنظيم التعلمات لكن و على الرغم من انفراد كما أسلفنا مقاربة الكفاءات بهذه المواصفات فإن ثمة اتفاقا عاما حول باقي المهام الأخرى، مما يدل على زيادة في مهامهم إذ وصلت إلى خمس و عشرين(25) مهمة مقابل ثلاث و عشرين(23) في مقاربتي المحتوى و الأهداف، و تعتبر في هذا المقام الوضعيات التعليمية على درجة عالية من التعقيد حيث تتطلب تدريبا متواصلا للمعلمين، هذا ما نرى فيه توجها نحو احتراف مهنة التدريس بالإضافة إلى ما تم ذكره رأينا ضرورة التعرض للحجم الساعي الأسبوعي لمعلمي الابتدائي في ظل المقاربات الثلاث بغرض إثراء هذه المقارنة، قصد إبراز جوانب أخرى للتقارب فيما بينهم.

جدول رقم (6) يبين الحجم الساعي الأسبوعي
لمعلم الابتدائي في المقاربات الثلاث

المقاربات	الحجم الساعي الأسبوعي
المحتوى	من 22 سا إلى 27 سا
الأهداف	من 22 سا إلى 27 سا
الكفاءات	من 25و30د إلى 27 سا

يبدو لنا من خلال بيانات الجدول المبين أعلاه أن هناك تقاربا إن لم نقل تطابقا في ما بين المقاربات الثلاث في الحجم الساعي الأسبوعي في حديه الأدنى و الأعلى، رغم هذا فإن الاختلافات ضمنية حيث أن التدريس بمقاربة الكفاءات يسمح للمعلمين باختيار الوتيرة الملائمة للتعلم و كذا توزيع الأنشطة التعليمية حسب مستوى المتعلمين و خبرة المعلمين، لكن مع مطلع السنة الدراسية 2009/2008 تمت مراجعة توقيت المعلمين فصار على النحو التالي :

- السنة الأولى ←—— 24 سا + 1سا و 30د المعالجة التربوية – 25سا و 30 د
- السنة الثانية ←—— 24 سا + 1سا و 30د المعالجة التربوية – 25سا و 30 د
- السنة الثالثة ←—— 25.30 سا +1سا و 30د المعالجة التربوية – 27سا
- السنة الرابعة ←—— 24.45 سا + 2سا و 15د المعالجة التربوية – 27سا
- السنة الخامسة ←—— 24.45 سا + 2سا و 15د المعالجة التربوية – 27سا

و بالمقابل تم التراجع نسبيا عن حرية توزيع الأنشطة التي كان يؤديها المعلمون و السبب في ذلك هو قيام وزارة التربية الوطنية بتوزيع الأنشطة على السنة الدراسية .

كما تم خلال السنة الدراسية 2009/2008 تخفيف المناهج الدراسية بواسطة حذف بعض الموضوعات و اعتماد حصص ذات 45 د و 60 د بدلا عن حصص 30 د كما تم تخصيص 15 د يوميا للتربية الخلقية و حذف حصص يوم الخميس من كل أسبوع لأنه أصبح عطلة للتلاميذ.

إن الإجراءات السالفة الذكر قد تقيد المعلمين و هذا يتعارض جزئيا مع التدريس بمقاربة الكفاءات، هذا لا يعني أبدا بأن التدريس بمقاربة الكفاءات يستغني عن المعارف بل بالعكس يعطيها توجها جديدا ما دامت تطلب عند المتعلم تجنيدها في وضعيات متنوعة و في ضوء هذا التوجه نستطيع القول أن هذا النوع من التدريس يستدعي مهارات عالية لدى المعلمين نستطيع أن نسميها احترافا.

و بما أن التصرف بكفاءة أي باحتراف من قبل المعلمين مرتبط بتوافر جملة من الشروط عادة ما توفرها المؤسسات التعليمية، و يتعلق الأمر بالوسائل التعليمية المختلفة إلا أن الشرط الأساسي يكمن في عدد التلاميذ في الفوج الواحد لأنه كلما كان العدد ضئيلا كلما سهل تسييره و متابعته، أضف إلى ذلك إن التدريس بمقاربة الكفاءات يصب في ذات التوجه و حتى نتبين ما إذا كانت وزارة التربية الوطنية قد وفرت الشرط الأساسي، أخذنا إحصائيات خاصة بمؤسسات التعليم الابتدائي لولاية قسنطينة عبر سنوات مختلفة أي قبل الإصلاح و بعده، و قبل تقديم الجداول الإحصائية فضلنا تبيين الحدود الإدارية لولاية قسنطينة.



جدول رقم (7) يتضمن بيانات إحصائية حول التعليم الابتدائي لولاية قسنطينة

السنوات الدراسية	الابتدائيات		عدد المعلمين	عدد الافواج التربوية	عدد التلاميذ	معدل الفوج
	إبتدائيات	حجرات				
2002/2001	339	3540	3862	3862	124953	32
2003/2002	346	3637	3889	3889	121480	31
2004/2003	361	3733	3892	3892	117087	30
2005/2004	364	3754	3909	3909	110586	28
2006/2005	365	3771	3811	3811	105096	27
2007/2006	365	3798	3815	3748	101632	27

تفيد بيانات الجدول رقم (7) عدة قراءات عامة وفرعية رغم هذا فضلنا إبانة ما يتعلق بموضوع بحثنا، وعليه فمع بداية إصلاح المنظومة التربوية بدأ عدد مؤسسات التعليم الابتدائي يرتفع شيئا فشيئا فانتقل من339 ابتدائية في السنة الدراسية 2001/ 2002 إلى 365 ابتدائية أثناء الموسم الدراسي 2007/2006 أي بمعدل 5 ابتدائيات في كل سنة دراسية، كما نتبين ارتفاع في عدد الحجرات الدراسية إذ بلغ عددها 3798 خلال الموسم الدراسي 2007/2006 بعدما كان في الموسم الدراسي 2001/ 2002 عددها 3540 حجرة.

كما تؤكد بيانات نفس الجدول تزايدا في عدد المعلمين على الرغم من التراجع المسجل في عدد المتعلمين من 124953 خلال الموسم الدراسي 2002/2001 إلى 101632 خلال الموسم الدراسي 2007/2006 أي بفارق 23321 تلميذ مما يوضح ويؤكد أن معدل الفوج الواحد انتقل هو كذلك من 32 تلميذا إلى 27 تلميذا .

هذه أدلة إحصائية تؤكد سلامة الإصلاح في المنظومة التربوية في التعليم الابتدائي من حيث الشروط المادية (هياكل) والبشرية (التأطير).

2.7- نحو احتراف مهنة التدريس في ظل مقاربة الكفاءات

تخصص مقاربة الكفاءات قسطا واسعا و كبيرا للمعلمين من حيث تكوينهم بشكل معتبر و من ثمة تشجيعهم على تحسين مستواهم العلمي و التربوي دوما، لعلهم يصيرون قادرين على الاضطلاع بمهامهم الجديدة في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.

و يبدو أن تجسيد هذه المهام يقتضي منح المدرس تكوينا احترافيا يمكنه من التحكم في المضامين المعرفية أولا فالطرائق البيداغوجية الحديثة ثانيا.

قد يتوهم البعض أن تكوين المعلمين المحترفين سهل المنال، لكن إذا أخذنا بعين الاعتبار أن الغاية منه هو فهم كل الوضعيات التعليمية و من ثمة التفاعل معها بأساليب مختلفة فإننا ندرك أن الاحتراف هو في الحقيقة امتداد مباشر لأنماط التكوين التي يتلقاها المعلمون(الأولى، المستمر، في أثناء الخدمة) و هكذا يتجلى إذا بكل وضوح أن الاحتراف هو تلك الممارسة العبقرية المستمدة من فلسفة تربوية عميقة التي يؤديها المعلمون داخل أقسامهم الدراسية.

و لقد يقع في روع بعض الناس من خلال ما تقدم أن الاحتراف في التدريس غير ممكن نظرا لخصوصيات الفعل التربوي، و لكن لئن صح القول بأن المعلم لا يكاد يتخرج من مؤسسات التكوين الأولي حتى يتقن بعضا من فنيات التدريس التي عادة ما نسميها بالتعليمية - Didactique - أي فن و طرائق التدريس، فإنه لا يصح القول بأن احتراف مهنة التدريس يتم في مدة زمنية معينة بل كلما اتسعت معلومات المعلم و تفتحت أفكاره ازداد تقدما في سلم الاحتراف.

و ما دمنا بصدد الحديث عن الاحتراف في قطاع التربية فلا مناص من العودة إلى مضمون الأمر76/35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 الذي بموجبه تم تنظيم التربية و التكوين في الجزائر لأن ذلك سيساعدنا للتأسيس لبعض من أفكارنا، في هذا السياق عرف المشرع الجزائري المربي في أثناء تدوينه لبنود و مواد الأمر السالف الذكر على أنه يقوم بدور لا

مجال لتعويضه خاصة انه مطالب بإثبات جدارته و استحقاقه للمكانة المرموقة التي يحتلها لدى المجتمع و ذلك من خلال السيرة المثالية، القدوة الحسنة، الاستعداد للتضحية و الاجتهاد الدائم لرفع كفاءته المهنية و عمق إحساسه بالواجب.

و هكذا نجد أن من يتمعن في هذا المعنى الذي استقيناه من الجانب التنظيمي لمهنة التعليم يلاحظ أن المهام التي يؤديها المعلمون تتغير باستمرار و ليس بالسهولة بمكان أن يحصل عليها المعلم، كما اهتم أيضا بعض العلماء بموضوع احتراف التدريس و على رأسهم العلامة **إبن خلدون**(1332–1406) الذي نحى طريقا جديدا خالف به سائر المهتمين بالموضوع، فكتب قائلا في مقدمته الشهيرة طبعة (1984، ص722) « اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني و جودتها و قصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها. و ليس ذلك بالنظر إلى المفردات، و إنما هو بالنظر إلى التركيب.»

وحين تمعنا في هذه الكلمات التي وظفها **ابن خلدون** أدركنا بأنها وجه من أوجه الاحتراف المفيد أي ذلك الذي يجعلنا نتساءل عن التراكيب اللغوية قصد معرفة كيف كانت وهل متقطعة أو متصلة؟

ومادمنا بصدد الحديث عن الاحتراف في التعليم رأينا ضرورة الاسترشاد بالمعالم التي حددها **كزافي روجرس** (2006) في كتابه حول المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية إذ خصص جزءا منه للصفات الاحترافية التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم و منها: التخطيط للتعلمات، تقييم مكتسبات التلاميذ، تصحيح أعمال المتعلمين، معالجة صعوبات التعلم لدى التلاميذ والتدريس بالأولوية.

هذا يعني أن **كزافي روجرس** (2006) لا يرفض الملكات الشبيهة بالصناعة كما أوردها ابن خلدون وإنما فرق بين شيئين هما: الاستعمال الجيد والمتقن للخبرات البيداغوجية والبحث الدائم عن ما يريده المتعلم، في هذا الرافد تعرضنا لاحتراف التدريس في ظل مقاربة الكفاءات.

2.7.1 – مفهوم الاحتراف

في الحقيقة أن الحديث عن الاحتراف بدأ عندما انصرفت عقول الناس إلى إثارة أسئلة عديدة

حول الإنتاج وجودته و لماذا لا ينتج الصناعيون نفس البضاعة في كل مكان بنفس الإتقان؟ وما هي شروط الصناعة الجيدة ؟ وهل يمكن للإنسان أن يتقن أي عمل يؤديه؟

لقد اتسمت هذه الأسئلة بطابع يحلو لنا البحث عن أجوبتها من خلال شواهد أو أدلة أو بواسطة مقارنات يجريها فيما بين الأشياء، وكلنا نعرف أن الصنائع أو الأعمال تختلف باختلاف من صنعها وعليه هناك ما هو ممتاز وما دون ذلك بكثير ولعل الأسباب في ذلك كثيرة والبحث أو الغوص فيها صعب المنال .

ولما كانت الألفاظ أو الكلمات علامات أو مؤشرات تؤذن بصدقها وتشهد بصحتها عدنا للقواميس فوجدنا أن لفظة الاحتراف لها عدة معاني، فهي تفيد في القاموس الجديد للطلاب (1979) الصنعة أي وسيلة الاكتساب والارتزاق وجمعها حرف.

أما المنجد في اللغة و الأعلام (1986) فقد أورد اللفظة مفصلة تفصيلا دقيقا فتبين لنا أنها مأخوذة من حرف و هي تعني كسب من ههنا أم أحرف فتعني تكسب من كل حرفة، و الاحتراف صناعة و طريقة الكسب و المحترف هو صاحب الحرفة، و هكذا نقول: أحترف أي اتخذ حرفة التي قد تكون تعليما. إن من يتأمل في هذه المعاني التي أغفلنا قصدا ذكر العديد منها، يعي أن الاحتراف ليس غريبا بل مألوفا و متداولا في كل الميادين كالتعليم، لكن حتى يصل المعلمون إلى الاحتراف بمفهومه الواسع نعتقد أنهم يحتاجون إلى تغيير الصورة التي يحملونها عن وظيفتهم و استبدالها بصورة أخرى تتضمن مواصفات الاحتراف لأنه لا سبيل آخر لتجسيد متطلبات التدريس بالكفاءات إلى إذا صار التعليم حرفة و هو من جودة العمل، و الواقع أن التصرف بكفاءة من قبل المعلمين في مختلف الوضعيات التعليمية هو من صميم الاحتراف و ما سوى ذلك يعتبر بعيدا عن هذا التوجه الجديد في التربية.

و لأن التصرف بكفاءة يستلزم شروطا ينبغي توافرها لدى المعلمين حتى يصبحوا احترافيين كان لابد على المهتمين بشؤونهم أن يعملوا على تحديد تلك الشروط فتتشكل بذلك مقاصد التكوين أيا ما كان نوعه، و ما من شك أن أفكار الباحث الفرنسي **قي ليبوتارف** (2002,p.48-49) **Leboterf.G** قد مكنتنا من ضبط جملة من الشروط المتعلقة بالاحتراف.

2.7.2 – شروط الاحتراف

من بينها نذكر:

- المعارف العامة: و هي عبارة عن مفاهيم و معارف تتعلق بالمواد الدراسية أي تلك التي تسمح للفرد من فهم ظاهرة أو وضعية، سيرورة و مشكلة ...الخ

- المعارف الخاصة بالمحيط الاحترافي: و يقصد بها تلك المعلومات المتعلقة بالميدان الذي يعمل فيه الفرد (الوسائل، قواعد التسيير و الثقافة التنظيمية)

- المعارف ذات الصلة بالسيرورة: عادة ما تعين هذه المعارف السلوكات التي يقوم بها الفرد أي كيف ينبغي أن يفعل؟ كيف يتصرف ؟ و على العموم فإنها تعني النماذج الإجرائية أمام مختلف الوضعيات

- المهارات الإجرائية: و هي بمثابة الأساليب و الطرائق، السيرورات و الأدوات التي يتحكم فيها المعلم إجرائيا

- المعارف و المهارات التجريبية: و الظاهر أنها معارف ذات صلة بتجربة الفرد و تندرج عادة في سياق التصرف بفعالية

- المهارات العلائقية: و هي تلك القدرات التي تمكن الفرد من التعاون الفعال مع غيره كقدرة الاستماع، المفاوضة و العمل في فريق

- المهارات المعرفية: إنها تلك العمليات العقلية اللازمة لعملية تحليل و حل المشكلات وهي ناتجة عن تصميم المشاريع و تنفيذها، إتخاد القرار ، الاستقراء و الاستنباط، إنتاج فرضيات، كما يعني هذا أيضا قدرة المعلم على إيجاد معلومات و معارف جديدة من خلال تلك الموجودة

- القدرات: لا يمكن حصرها في مجرد معارف أو مهارات بل تعني أيضا الصفات الشخصية كلإنضباط، المبادرة، الفكر الفضولي و قوة الإقناع

- الموارد العاطفية: هي تلك التي تساعد على توجيه الحدس و الإدراك قصد التعرف على الوضعيات التعليمية.

فعلى مقدار هذه الشروط التي تكتسب بواسطة التكوين الأولي أو في أثناء الخدمة أو بالتجربة يستطيع المعلم أن يعرف كيف يتصرف في مختلف الوضعيات التعليمية، هكذا تبدو هذه الشروط رغم كثرتها أساسية مادامت تسمح بجعل المعلمين مهرة في تسيير الوضعيات المختلفة (التقليد و المحاكاة، التحويل، الإدماج...الخ) إلا أن الشيء الملاحظ من خلال العودة إلى الشروط السابقة الذكر هو غياب أخلاقيات مهنية تستمد من ثقافة الأمة و نصوصها القانونية.

للإشارة تحصل هذه الشروط بالممارسة عند المبتدئين ليصبحوا محترفين، لفظة استطاع

في ليبوتارف(2002,p.125)**Leboterf.G** أن يبين معناها بواسطة تعريفه للمحترف على أنه « الفرد الذي يستطيع تسيير وضعيات احترافية معقدة.»

هذا هو وجه الاحتراف الذي أفاده صاحبه و هو كما يبدو يحصل على مرحلتين هما:

التسيير، التحكم في الوضعيات البسيطة و المعقدة، أما **مارقاريت آلتي** (1994,p.29)**Altet.M** فتعتقد أن الاحترافية تنظيم علمي أو عقلنة للمعارف و يتضح من هذا التوجه أن الباحثة ركزت على الجانب المعرفي الذي ينبغي أن يتحلى به المحترف كونه يتخذ العمل حرفة له أي عكس الهاوي.

إن الشروط السالفة الذكر تعتبر قطعية في عملية انتقاء الأفراد الذين يتلقون تكوينا احترافيا في حين أن الصفات تبدو كثيرة على الرغم من أنها تتعلق كلية بالنواحي المعرفية، لقد اقترحها **في ليبوتارف**(2002,p.124-132)**Leboterf.G** فجاءت على النحو الذي يلي:

جدول رقم (8) يبين صفات المحترف

الصفات	مميزاتها
له معرفة التصرف و الاستجابة بملاءمة	يعرف ماذا يفعل، يتجاوز البرمجة المسبقة، له القدرة على التحكيم المفاوضات واتخاذ القرار، ينسق أعماله وفق غايات معينة
له معرفة بتنظيم و تنسيق مختلف الموارد و تجنيدها في سياقها	يتصرف بكفاءة من خلال تجنيد الموارد ليس فقط من خلال الموارد الداخلية و إنما تلك الموارد الموجودة في محيطه
له معرفة تسمح له من نقل شيء من إطار لآخر و قدرة على التغيير	- يعلم كيفية تخزين وضعيات عديدة و حلول نموذجية - يستطيع تحديد و شرح مؤشرات الموقف - يستطيع خلق وضعيات و تغييرها من سياق لآخر
يعرف كيف يتعلم؟	له دراية باستخلاص العبر أو الدروس من التجارب، يستطيع تحويل أدائه و أفعاله إلى تجربة و يستطيع توظيف مختلف طرق التعلم
له معارف مجندة يستخدمها عند الضرورة	- يستطيع استخدام موارده الذاتية - له أخلاقيات مهنية

لقد بين **قي لبوتارف**(2002) أن هناك صفات مركبة على ترتيب و متصلة كلها اتصالا لا يكاد ينقطع من أعلاها إلى أسفلها ليصير الفرد محترفا، و علمه في هذه الحالة علم شهادة و عيان لا يلحقه الخطأ و الزلل، و لا يقع فيه الغلط و الارتجال، بل الدقة فيه واضحة. و من خلال هذه الصفات اتضح شرحه و بيانه في تحديد مختلف المراتب الاحترافية وهي على النحو الذي سيأتي:

2.7.3 – مراتب الاحتراف

للاحتراف مراتب مختلفة ينتقل في أثنائها المعلم من مرتبة أدنى إلى أخرى أعلى.

جدول رقم(9) يبين مواصفات المحترف المبتدئ

طريقته و نموذج تدخله	تلاحم المعارف	وقود المعرفة	تسيير الوقت	درجة الاستقلالية	صورة الذات	إمكانية العمل
– رؤيته مجزأة للوضعيات – صعوبة تمييز الأساسي عن الثانوي كالتخمين و المشكلة – ضعف في انتقاء المعلومات –يعمل بواسطة المحاولة و الخطأ –تقدم خطوة بأخرى –غياب الحدس أو التفكير الحدسي –التقيد بالقواعد و السيرورات العامة	–معارف عامة	– يدرك بصورة ضعيفة إمكانياته و موارده – لا يعرف في أي مجال يمكن أن يستخدم معارفه – ينظم معلوماته حسب المطلوب في أي مسألة معارف مجزأة – ضعف في استخدام المعارف في الوقت الملائم	–في طور التعلم و الاكتساب	– ضعف الاستقلالية – استعمال القواعد الرسمية	– غير متأكد – يبحث عن النموذج في طور البناء	–قلة إمكانية العمل

إنا نجد هذا الصنف من الاحتراف و هو الأدنى تعتريه الشكوك في مؤهلاته أو قدراته، فيسعى إلى التمسك بالتوجيهات الصادرة إليه من لدن السلطة الوصية فيطبقها مهما كانت وضعيته، إن هذا المعنى لا يخالف ذلك الذي قدمناه عند تعرضنا للترتيب الذي اقترحته **مارقاريت ألتي**(1994).

فأما المرتبة الثانية من الاحتراف فهي ما يعرف بالمحترف المثبت و نبين مواصفاته من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم(10) يبين صفات المحترف المثبت

طريقته و نموذج تدخله	تلاحم المعارف	وقود المعرفة	تسيير الوقت	درجة الاستقلالية	صورة الذات	إمكانية العمل
-له استراتيجيات معدة و مدروسة -له إستراتيجية في حل المشكلات -يدرك ماذا يفعل قصد تحقيق الأهداف -يستطيع اتخاذ القرارات من خلال تشخيص الوضعية و معرفة الأهداف -رؤية عامة و متجانسة الوضعيات -لا يؤمن إلا قليلا بالتفكير الحدسي -يتبع الطرق التحليلية -يكيف التوجيهات حسب الظروف	معارف متلاحمة و يحسن وضعها في سياقها	يحسن استعمال معارفه و يدركها يدرك قدراته و يعي كفاءته	متحكم فيه	مستقل تماما يعرف شرح و تأويل التوجيهات يختزل قواعد التجربة أو التدريب يتخلى عن القواعد التي اكتسبها بواسطة التدريب	يؤمن بأن لديه قدرات و معارف مكتسبة	له إمكانية العمل

لقد تبين لنا مما تقدم أن المحترف المثبت مميز عن المبتدئ من خلال أفعاله التي تبدو منتظمة بحجة أنه اكتسب استقلالية حصل بواسطتها على حرية اتخاذ القرار و المبادرة الملائمتين اللتان تبنى عليهما الكفاءة، إنه الفرد الذي اكتسب من المعرفة ما لم يكن حاصلا للمبتدئ و من خلال عقد الصلة و الموازنة بالتصنيف أو الترتيب الذي اقترحته **مارقاريت ألتي**(1994) نجد أن المحترف المثبت هو الكفء و صاحب تجربة، خاصيتين أهلته ليكون محترفا مؤكدا ثم أخبرنا على المرتبة الثالثة للاحتراف ممثلة في الخبير و في هذا المستوى يتحكم الفرد تحكما كاملا في كفاءاته بكل تلقائية من خلال ذكاء حي للتعامل مع الوضعيات فإذا تفطن الفرد لهذا كله اكتسب احترافا عاليا فأصبح خبيرا.

جدول رقم (11) يبين صفات الخبير

طريقته و نموذج تدخله	تلاحم المعارف	وقود المعرفة	تسيير الوقت	درجة الاستقلالية	صورة الذات	إمكانية العمل
- يستجيب بطريقة حدسية بدون العودة إلى قواعد المهنة - يرى مباشرة ما يجب أن يقوم به - لا يحسب في أثناء إجابته - يستجيب بسرعة في مختلف الأحداث - يتصرف تلقائيا - يستطيع التصرف في مراحل أي سيرورة - يعتمد على مقاربة بنائية - قدرة خارقة للتعرف على الإشكال - يستطيع وضع أو تحديد سيرورات عامة تركيبية - يفصل بين الأساسي و الهامشي - يقصد المعلومات بالتوسع من خلال مؤشرات ضعيفة - يستطيع الاتصال في ظروف ما	- مجندة بسرعة -متلاحمة - جيدة و في سياقات عديدة	يتبع منهج الكشف في أي وضعية مشكلة - ينظم معارفه من خلال أحكام - ينظم معارفه في شكل كتل متصلة يسهل عليه تجنيدها - يعرف الاستعمالات المختلفة للموارد، المعارف و القدرات - لديه آليات المعرفة العملية - يحسن انتقاء و استغلال معارفه	-يتصرف بسرعة - يحسن اختيار الوتيرات المناسبة - يتوسع بسرعة - يستجيب بسرعة - إجرائي - له سرعة الانجاز	- استقلالية كلية - قادر على تحديد حدود الاستقلالية - يستطيع إعطاء شروحات جديدة للتوجيهات - قادر على إبداع قواعده الخاصة - يتخلى كليا على القواعد التي تمرن عليها - يغامر شخصيا	-يعرف نقط و حدود خبرته - الثقة بالنفس -يحسن تسيير صورة ذاته مناسبة جدا	- ضبط عال جدا للكفاءات - تنظيم ممتاز للكفاءات

إذا كان **قي البوتارف**(2002) قد فصل مراتب الاحتراف و أوردها في ثلاثة كما سبقت الإشارة لذلك فإن **مارقاريت ألتي**(1994) أشارت إلى 5 مراتب احترافية هي:

المبتدئ: الفرد الذي تنقصه الخبرة

المبتدئ المتقدم: هو الفرد الذي بدأ يبني صورة التجارب التي عاشها
الكفء: الفرد الذي يستطيع اختيار المخططات وفق الوضعيات
صاحب التجربة: لديه تراكم في التجارب، معارفه منظمة و له قدرة تفكيرية
الخبير: يدرك الوضعيات و يترجمها إلى أداءات إجرائية

لقد شكل الأفراد الأكفاء منذ القدم قطبا فعالا في المجتمع أيا ما كان تخصصهم حيث كثيرا ما يتم الاعتماد عليهم ذلك لأنهم يتمتعون باحترافية عالية في إنجاز المهام المسندة إليهم.

و الواقع أن الكلمتين أو اللفظتين كفاءة و احتراف لهما نفس المعنى في حقل التربية و التعليم ولعل ما يجعلنا نميل إلى هذا التصور يكمن في الرأي الذي دافع عنه **قي لبوتارف**(2002) لما تعرض للمرتبة الأخيرة في الاحتراف أكد بأن الخبير مختص في إدراك الأحوال القائمة في أي علاقة بيداغوجية بفضل حسن استثمار تجاربه، فيدرك حينئذ أن لديه موارد تسمح له بالتصرف بكفاءة فتنشأ لديه صورة الذات الاحترافية. ولما كانت المدرسة الجزائرية قد نحت منحى يميل في مجمله نحو التدريس بمقاربة الكفاءات كان ينبغي على القائمين عليها في اعتقادنا أن يعدو العدة في تكوين المعلمين و حملهم نحو الاحترافية التي تعتبر بمثابة استجابة طبيعية أو حتمية للمذهب الجديد في التدريس.

الفصل الثالث

الإشراف التربوي

III- الفصل الثالث: الإشراف التربوي

تمهيد

إن السيرورة الدينامية التي تتسم بها العملية التعليمية في مختلف مراحلها لا يمكن أن تتجلى في قطبيها الأساسين فحسب، بل إن هناك أيضا خبرة مدعمة بكفاءة عادة ما تسهم في تطوير الفعل التعليمي تطويرا منسجما عبر ثقافة بيداغوجية ومبادئ تعليمية يجسدها مشرفون أو مفتشون.

في هذا المنظور يغدو تواجد مشرفين تربويين على رأس مجموعة من المدارس بمن فيهم أمرا لا مفر منه، ولقد ينجم هذا الاقتضاء عن الوظائف التي يؤديها المشرفون التربويون خاصة في تكوين المعلمين ضمن سياق حيوي قصد الوصول إلى جودة التعليم .

ومن المهم أيضا الاعتراف بأن أهمية الأشراف التربوي تزايدت تزايدا فعليا ذلك لأن التكوين أيا ما كان نوعه ينتسب إلى الفرد الذي يبحث دوما عن الجودة والفاعلية اللازمتين في سياق كهذا صرنا نبحث في مدارسنا عن معلمين أكفاء أي لهم معارف علمية تسمح لهم بالتصرف الجيد أمام الوضعيات الجديدة ولكي يحقق المعلمون هذا الهدف، ينبغي أن يتولى مشرفون تربويون معالجة المسائل الناقصة بواسطة تحيين المعلومات في ظل كثرتها وتنوعها وتحويل المعارف النظرية إلى أخرى عملية مهنية من خلال المساعدة المهنية والمرافقة البيداغوجية التي عادة ما تسند للمشرفين، بالإضافة إلى ما ذكرناه هناك من يعتقد أن العمليات الإشرافية تأتي تكملة للتكوين الأولي للمعلمين بنوع من التوسع والتعمق بمختلف القضايا التعليمية والتعلمية، وأيا ما كانت الوجهة التي يسلكها المهتمون بموضوع الإشراف التربوي فهناك إستراتيجيات عملية تضبط بموجب النصوص القانونية التنظيمية الجاري بها العمل في النظم التربوية فما من نظام تربوي يستغني عن ضمان مرافقة المعلمين على اختلاف رتبهم وكفاءتهم المهنية، ففي هذا الإطار نستطيع أن نتبين تدريجيا أهمية الإشراف التربوي.

3.1- مفهوم الإشراف

لما كانت الألفاظ والكلمات تؤخذ من مآخذها غداة البحث عن مدلولاتها عدنا إلى القواميس لمعرفة الدلالة اللغوية للفظة الإشراف فعثرنا على كلمات أخرى لها تقريبا نفس المعنى كالتوجيه والتفتيش.

أما بالنسبة لمفهوم الإشراف فيمكن ضبطه من خلال أراء الباحثين والدارسين المهتمين به ومفهومه بالنسبة للتشريع المدرسي ثم لدى المشرفين أنفسهم وأخيرا بالنسبة للمعلمين.

3.1.1- مفهوم الإشراف التربوي لدى الباحثين

من الطبيعي أن يكون هناك اختلافا فيما بين الباحثين حول الإشراف التربوي والسبب في ذلك راجع إلى الأفكار والنظريات المسيطرة أو السائدة على عمليتي التعليم والتعلم و التي تتشكل بفضلهما مرجعية الباحث.

وفي هذا المنظور أوردت الباحثة **صالحة سنقر**(1994، ص1-9)عدة أفكار ضمنتها معاني مختلفة لمفهوم الإشراف التربوي من بينها نذكر:

«مظهر من مظاهر الإدارة ينحصر برفع المعلمين إلى سوية معينة من الإنتاج والعطاء» كما اعتبرته بمثابة«تحسين للعملية التربوية وتطوير لجوانبها المختلفة»

و بما أن الإشراف التربوي ميدان واسع و التحكم في فصوله و فروعه عملية معقدة راحت الباحثة **صالحة سنقر**(1994، ص68-69) تفصل في شأنه تفصيلا مسترشدة في ذلك بآراء الدارسين الذين سبقوها زمنيا في تناول موضوع الإشراف فركزت على ما يأتي ذكره:

«أن التوجيه التربوي نشاط يوجه لخدمة المعلمين و مساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم على أكمل صورة.» أو أن«التوجيه التربوي هو المجهود الذي يبدل لاستثارة المعلمين و تنسيق نموهم المستمر و توجيههم في المدرسة فرادى و جماعات.» كما أضافت في أثناء شرحها للتوجيه قائلة: «التوجيه التربوي عملية تهدف إلى توجيه العملية التربوية و ترشيدها من خلال تقويم عناصر هذه العملية و تطوير العاملين و مساعدتهم على حل المشكلات التي تصادفهم» و على الجملة فان ما يتضح لنا من خلال هذه المعاني المتعددة للإشراف التربوي هو من جهة تكاملها و ترابطها الوثيق خاصة في مقاصد العمليات الإشرافية الأساسية التي ترتكز على المساعدة و المرافقة و من جهة أخرى تعدد الألفاظ غير المتجانسة الدالة على الإشراف و هي:

- التفتيش
- التوجيه
- الإشراف

من هنا كان من الضروري في رأينا إيلاء العناية الكافية للفظة المناسبة و إدراجها في منظور سياسي تربوي ما دامت العمليات الإشرافية تهدف إلى نشر الثقافة المهنية في

الأوساط المدرسية بغرض تعديل و تحسين الأداء التعليمي للمعلمين، إذ بواسطتها يتم التقليل من الفوارق المرتبطة بمستويات المعلمين العلمية و المهنية.

في ذات التوجه، نحى الباحث **أحمد محمد الطيب**(1999، ص101) منحى مقتربا من الرأي الذي دافعت عنه **صالحة سنقر** (1994) ما دام قد أعتبر الإشراف «عملية أساسية في سير العمل حيث يحتاج إليه كل فرد من أفراد الإدارة لما فيه من توجيه و رقابة و متابعة تؤدي إلى سير الإدارة من حسن إلى أحسن، و بما يحقق الأهداف في أقصر وقت و بأقل تكلفة.»

إن هذا المفهوم يشير إلى الطابع الإجرائي أي إلى نوعية التوجيهات التي يسديها المشرفون للمعلمين، ذلك لأنه يبين بوضوح الخدمة التي يقدمها المشرفون للمعلمين العاملين تحت إشرافهم.

كما تطرق في ذات السياق الباحث **جودت عزت عطوي**(2004، ص231) إلى مفهوم الإشراف مؤكدا أنه «عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تعنى بالموقف التعليمي، بجميع عناصره من مناهج و وسائل و أساليب، و بيئة و معلم و طالب، و تهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف و تقييمها...».

لقد أشار هذا المعنى الذي فصل في شأنه الباحث **جودت عزت عطوي** (2004) إلى إبراز جوانب لم تكن موجودة في المعاني التي سبقت الإشارة إليها و منها :

- قيادة ديمقراطية
- قيادة تعاونية منظمة
- تعنى بالمواقف التعليمية

إن هذه المميزات تؤكد بصراحة على الأدوار التي يؤديها المشرفون التربويون و تنوه بالمركز الذي يحتلونه في النظم التعليمية.

و من باب حرصنا على الإلمام بمفهوم الإشراف التربوي الذي صار يوظف في مختلف الأنظمة التربوية بكثرة و يعد في نظرها ضرورة حتمية أوردنا قصدا معاني الإشراف من خلال أبحاث المركز الوطني للوثائق التربوية التابع لوزارة التربية الوطنية (2002، ص 01) فجاءت على الشكل الموالي:

«الإشراف التربوي عملية تعاونية شخصية تحليلية، علاجية مستمرة تتم من خلال التفاعل البناء و المثمر بين المشرف و المدرس بهدف تحسين عملية التعليم و التعلم.»

لعل ما يمكن ملاحظته من خلال هذا المعنى المتعدد الأوجه، يكمن في أن الإشراف التربوي كفاءة مهنية أساسية تجند جملة من الموارد قصد توفير الأجواء الملائمة للمعلم ليتمكن من أداء مهامه على أكمل وجه.

و يتضح كذلك أن للإشراف التربوي بعدا علاجيا ما دام يسعى إلى توفير الظروف الملائمة للمعلمين من خلال حسن قيادتهم و التأثير الفعال في أساليبهم البيداغوجية.

على العموم فان مدلول هذا المفهوم– الإشراف– يصبح في رأينا ملموسا لما نلتفت إلى معناه الإجرائي الذي وظفه المعهد الوطني لمستخدمي التربية بالجزائر (2007، ص 95) حيث اعتبره« عملية مراقبة وملاحظة التدريس و تقييم كفايته ثم توجيهه و تحويله للأحسن»

هذا المعنى يقترب نوعا من ذلك الذي أشارت إليه المجلة الجزائرية للتربية(1994 ص49) لما اعتبرته عملية متابعة و مراقبة.

إن هذين المفهومان للإشراف التربوي يبدو أنهما في حاجة إلى تحديد، لذلك نرى من الفائدة العودة إلى المعنى الذي أفاده برنامج المعهد الوطني لمستخدمي التربية و تحسين مستواهم (2007) إذ جاء على النحو التالي:

«الإشراف قيادة واعية، واستشراف للمستقبل ذكي، وتأهيل مهني وعلمي وعملي مستمر...»

يبدو من خلال هذا المعنى أن الإشراف يتطلب احترافا حقيقيا ما دام يحتوي على التأهيل العلمي و المهني المستمر، كما يتبين أيضا أنه يؤدي وظائف هامة تتجلى أغلبها في نشر الثقافة المهنية و ترقية مستوى أداء المعلمين و كذا إثراء معارفهم.

لعل ما يفسر أكثر مفهوم الإشراف يكمن في الاهتداء إلى معانيه من خلال السياسة التربوية التي أوردته في ظلها.

3.1.2– معنى الإشراف التربوي لدى المشرفين

يعتبر الإشراف واحدا من أكثر الكلمات استعمالا لدى المختصين، على الرغم من شيوع استعماله فإننا قلما نجد من يكتب في شأنه و الحقيقة أن هذا المفهوم يتداخل مع مفاهيم أخرى أبرزها التفتيش و القيادة.

و الواقع أن الإشراف باعتباره وظيفة تربوية بمختلف أبعاد الكلمة تتطور بالممارسة و تصقل بوفرة المعارف بهذا المعنى فإنه يتصف بجملة من الخصائص أو المميزات تأتي في مقدمتها:

- الخاصية الاتصالية

- الديمقراطية في القيادة
- المعارف الأكاديمية
- تقنيات الإشراف و التحرير
- أخلاقيات مهنية عالية

ولئن كانت هذه الأبعاد مجتمعة تشكل مواصفات الإشراف، فذلك لما لها من أهمية في مجال تكوين و تحسين المعارف المهنية لدى المعلمين.

ولعل ما يفسر ذلك يكمن في أن الإشراف التربوي فضلا عن كونه مجموعة من العمليات تهدف إلى ترقية الأداء التعليمي عبر تحديث أنماط التكوين التي تأتي بعد الأولي لفائدة المعلمين من خلال حسن استثمار تجاربهم السابقة، في هذا السياق اهتدت مفتشة التربية و التعليم الأساسي **حراث ف الزهراء**(1994، ص43) إلى المعنى الموالي للمشرف:

«هو خبير العملية التعليمية و ما يحيط بها من علوم و طرائق و مضامين...، فهو يملك تصورا متكاملا مدركا لأهمية الأهداف التعليمية و متشبعا بالخبرات و التجارب..»

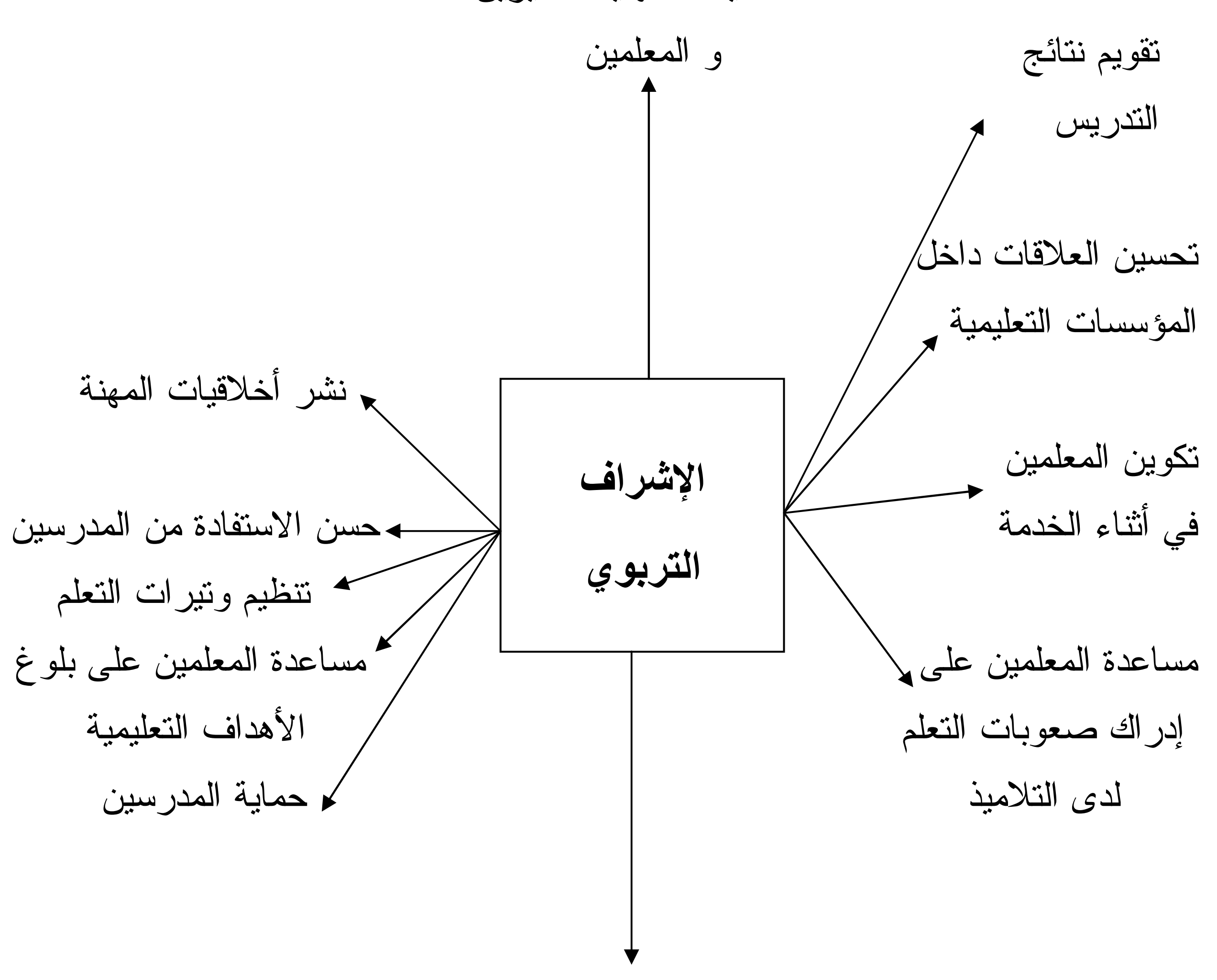
إن هذا التوجه قد وضح من دون شك الانتقال من منطق التفتيش الذي يحمل ضمنيا التسلط التخويف والرقابة إلى منطق الإشراف الذي يسعى إلى التعاون والمرافقة بغرض الرفع من مستوى الأداء التربوي.

وعلى العموم، فإن هذه الرؤى المختلفة لمفهوم الإشراف التربوي قد شكلت في رأينا ركائز أساسية سمحت بنسج مختلف أنشطة ووظائف الإشراف التربوي، أما المدرسون فينظرون إلى الإشراف التربوي على أنه عمليات مراقبة و تقييم لأنشطتهم و لأنه كذلك عادة ما يستعملون لفظة التفتيش على حساب لفظتي الإشراف و التوجيه.

3.2- أهداف الإشراف التربوي

بعدما تطرقنا لمفهوم الإشراف التربوي حيث اهتدينا من خلاله إلى البحث عن أهدافه أي تلك المقاصد التي تضع حيز التنفيذ فلسفة التربية في مجال الإشراف التربوي، استقرينا عددا هائلا من الأهداف يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها نقدمها من خلال المخطط التالي:

مخطط رقم (01) يوضح أهداف الإشراف التربوي



لعل أهم ما يمكن ملاحظته من الأهداف السالفة الذكر أنها مكملة لبعضها البعض وتتصف بالدقة ما دامت تؤكد على أهداف التوجيه و التكوين و كذا المراقبة و التقويم.

في ذات التوجه أشار العديد من الباحثين و المهتمين بالإشراف التربوي إلى موضوع الأهداف المتوخاة منه، من بينهم **سعيد جاسم الاسدي** و **مروان عبد المجيد إبراهيم** (2003 ، ص 20-21) اللذين أشارا إلى وجود اختلافات فيما بين الباحثين في تحديد أهداف الإشراف التربوي على الرغم من أنهم يتفقون على أن الهدف الأساسي هو تحسين

عملية التعليم و التعلم بواسطة تطوير بيئات مناسبة لها (طرائق التدريس، الجهود التربوية المختلفة) و لعل ما يستوقفنا من خلال التأمل في الأهداف التي أتينا على ذكرها يكمن في كونها متقاربة من حيث الأهمية و ليس هناك هدف أكثر أهمية من الآخر لذلك أوردناها إجمالا.

3.3- أنماط الإشراف

تعرض المختصون التربويون لأساليب الإشراف التربوي بكيفيات مختلفة من حيث التنظيم لكنها متشابهة من حيث المضمون، إلا أن الشئ الملفت للانتباه في باب الاختلافات يكمن في التسمية حيث هناك من يتحدث عن الأنماط مثل **صالحة سنقر**(1994، ص 41) وهناك من يطلعنا عن أنواع الإشراف التربوي كالباحث **جودت عزت عطوي** (2004 ، ص247)

وكذلك الشأن بالنسبة للباحثين **مروان عبد المجيد إبراهيم** و **سعيد جاسم الأسدي** (2003،ص41) أما في النظام التربوي الجزائري فعادة ما تستعمل لفظة تقنيات التفتيش ذلك حسب ما جاء في برنامج تكوين مفتشي التربية و التعليم الأساسي (2007).

ولا شك أن اختلاف التسميات يؤكد تنوع تصنيفات أنواع الإشراف التربوي كما يعكس أيضا منطلقات الأنظمة التربوية.

حتى نتبين أبرز هذه الأساليب التي عادة ما تفرضها شروط عملية ناجمة عن مقاصد العمليات التوجيهية لم نجد في ذلك من سبيل سوى الاسترشاد بآراء المهتمين بميدان الإشراف التربوي إذ مكنتنا أراء أغلبهم كالمعهد الوطني للوثائق التربوية(2002، ص4-10) المجلة الجزائرية للتربية (1994، 43)، **صالحة سنقر** (1994) **سعيد جاسم الأسدي** و **مروان عبد المجيد إبراهيم** (2004) و غيرهم.

هكذا يتضح لنا أن الإشراف التربوي كفن من فنيات المتابعة البيداغوجية داخل و خارج حجرات الدراسة، خضع إلى تقسيمات عديدة، مما يبين أن العمليات الإشرافية تتأثر بالتطورات الحاصلة في ميدان التربية .

و أيا ما كانت التبريرات فإننا لاحظنا وجود قسمين كبيرين لأساليب الإشراف في ظل تلك التطورات و بصورة إجمالية فإن هذه الأنماط منها ما هو حديث يخضع كما سبقت الإشارة إليه إلى مواكبة التطورات و ما هو مألوف و متداول منذ أن لازم الإشراف العملية التعليمية. في ضوء هذا التقسيم استقرينا الأساليب الإشرافية و ضبطناها في الجدولين التالين:

جدول رقم (12) يوضح الأساليب الإشرافية المألوفة

النوع	الإشراف الوقائي	الإشراف التصحيحي	الإشراف البنائي	الإشراف الإبداعي
الخصائص	- التنبؤ بالصعوبات والعراقيل التي تواجه المعلمين من قبل المشرفين - مساعدة المعلمين على مواجهة هذه الصعوبات - يشرك المعلمين في تقديم الحلول لمختلف الصعوبات التعليمية - قيادة المعلمين إلى تصور مشترك لما يمكن أن يحدث في المستقبل	- يهتم بتصحيح أخطاء المعلم دون إساءة إليه - يشير إلى الأخطاء إشارة بأسلوب لبق ذكي حتى لا يسبب حرجا لمن أخطأ - توجيه العناية البناءة الجادة إلى إصلاح الخطأ -استخدام خبراته وقدراته في معالجة المواقف التعليمية التي بها أخطاء علمية	- يتجه صوب المستقبل قصد تنمية وترقية الأداء العلمي - الإشراف ينبغي أن يكون بنائيا أي يتجاوز مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء. -التوجه صوب الأمام خير من إضاعة الوقت في مجرد معالجة العيوب	- تحرير المعلمين حتى يستغلوا قدراتهم وإمكاناتهم

لقد أتينا على ذكر الأساليب الإشرافية المعهودة وهي صيغ من صيغ المراقبة والمتابعة الميدانية لأداءات المعلمين التعليمية وككل عملية من عمليات التربية لابد من أسلوب لتسهيل الوصول إلى الأهداف المسطرة في هذا المنحى، نلاحظ أن الأساليب السالفة الذكر تسعى لتنمية معارف المعلمين ومهارتهم الأدائية على الرغم من أن كل أسلوب يتخذ شكلا مخالفا عن الآخر.

كما يبدو أيضا من الأهمية بمكان أن تشكل هذه الأساليب الإشرافية مجتمعة مقاصده الأساسية لذلك ينبغي أن ترتسم معالمها في أذهان المشرفين أنفسهم من أجل تحقيق عمليات إشرافية متكاملة فيما بينهم.

في سياق كهذا نسجل أيضا التكامل فيما بين الإشراف البنائي والإبداعي رغم وجود اختلاف فيما بينهما وهو المعنى الذي أشار إليه كل من **سعيد جاسم الأسدي** و**مروان عبد المجيد إبراهيم** (2003، ص50) معتبرين أن « الإشراف الإبداعي يختلف عن البنائي في المدى الذي يذهب إليه في تحرير العقل والإدارة وإطلاق الطاقة عند المدرسين للاستفادة من قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى حد ممكن في تحقيق الأهداف التربوية ». و من هذا المعنى نفهم أن الإشراف الإبداعي عبارة عن دفع أو إثارة للقدرات الخلاقة.

جدول رقم (13) يوضح الأساليب الإشرافية الحديثة

النوع	الإشراف الإكلينيكي	الإشراف التعاوني أو التشاوري	الإشراف بالأهداف
الخصائص	- التخطيط المشترك فيما بين المشرف والمعلم - تسجيل الحصص الدراسية بواسطة الصور، الكتابة أو الصوت -تحليل الحصة تحليلا موضوعيا وشاملا - تقييمها لمعرفة نقاط القوة لتعزيزها والعمل على تقويمها، ونقاط الضعف لمعالجتها	- يتعاون مدير الابتدائية والمشرف في تقديم الدعم والخبرة التربوية للمعلمين - التعاون والانفتاح بين المشرف والمعلم - التنسيق فيما بين المشرف المدير المعلم في مجال التخطيط - وضع برنامج عمل	- ينطلق من أهداف محددة - تشترك كل الأطراف الفاعلة (مشرف، مدير، معلم) في تحديد الأهداف والعمل على تحقيقها - مراجعة الأهداف في حالة عدم تحققها - عبارة عن مشروع بيداغوجي مشترك بالأهداف

نستنتج مما سبق أن الإشراف التربوي هو فن يفيد المساعدة والمتابعة وفق شروط، فصار بهذا المعنى كالتقنيات يلجأ إليها المشرفون التربويون لتقويم أداء المعلمين، فهو إذن بمثابة الوجه الحقيقي للمشرف التربوي، ما دام لا يختص بالتصحيح والبناء فقط، بل هو اكلنيكي وتعاوني وبالأهداف.

في هذا المعنى يعتقد **جودت عزت عطوي** (2004، ص248) أن الأسلوب الإكلينيكي هو: «أسلوب إشرافي موجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي وممارساتهم التعليمية الصفية.»

إن مثل هذا الأسلوب في الإشراف يستدعي معاونة المعلمين لما يتعرضوا لمواقف سلبية ذلك من خلال الملاحظة، التحليل والكشف عن مواطن القوة والضعف، كما نستخلص من بيانات ذات الجدول تقاربا فيما بين الأسلوب التعاوني والهادف.

ومن المهم كذلك الاعتراف بأن الأسلوب التشاوري ينتسب إلى ثقافة العمل بالأهداف، لذلك يتعين لدى تطبيقه تحديد الأهداف المتوخاة من المتابعة بدقة من خلال مخططات تنجزها فرق تربوية تترجم بعد ذلك إلى أهداف منظمة.

إن التمعن في تصنيف أساليب الإشراف التربوي قصد إدراكها والإلمام بتفصيلها يكشف لنا من جهة أن الإشراف في المدرسة صار أكثر من ضرورة في محيط يتجه دوما نحو تحسين أداءات المعلمين ويطلعنا على الأساليب الملائمة أي تلك التي تسمح للمعلمين من إبراز قدراتهم ومواهبهم من ناحية أخرى.

وإذا كانت أنجع وأحسن الأساليب مجتمعة تشكل مطلبا محبذا لدى المعلمين بحجة مسايرة التطورات الحاصلة في شتى المجالات فإن هناك من اضطر في تحديده لأساليب الإشراف التربوي إلى عقد الصلة الوثيقة فيما بين وظائف الإشراف ومستويات العلاقات الاجتماعية فحدثنا حينئذ عن قطبين متناقضين هما:

- الاستبداد في العلاقة المهنية بين الرئيس والمرؤوسين
- الديمقراطية في تبادل الرأي

فإذا كان الاستبداد يوصف بطاعة المعلمين لمشرفهم من خلال الاستجابة الفورية لما يطلبه في ضوء التعليمات الرسمية دون مناقشة ولا تردد، فإن الديمقراطية في الأساليب الإشرافية تعني في رأينا إشراك الطرفين (مشرف، معلم) في تحسين العملية التعليمية وكذا التمتع بنوع من الحرية في اختيار أنجع الطرائق البيداغوجية مع المعلمين، إلى جانب هذا التفسير الثنائي لأساليب الإشراف هناك من ربط بين وظائف المشرفين وأساليب الإشراف ويتعلق الأمر بالباحثين **سعيد جاسم الأسدي** و**مروان عبد المجيد إبراهيم** (2003، ص52-53) فتحدثا عن معاني عديدة للإشراف وهي:

- الإشراف بمعنى التفتيش
- الإشراف بمعنى تقديم المساعدة

- الإشراف التعاوني المتبادل
- الإشراف بمعنى القيادة الجماعية الديمقراطية

3.4 - فنيات التقويم في الإشراف التربوي

ما من شك أن العمليات الإشرافية بمختلف أنواعها تهدف بالدرجة الأولى إلى تقويم العملية التعليمية بمختلف مكوناتها قصد تعديلها أو تحسينها حتى تستجيب لمعايير الجودة والإتقان، من أجل ذلك يعمد المشرفون إلى إتباع فنيات مختلفة للقيام بالعمليات المختلفة.

في هذا السياق أصدرت وزارة التربية الوطنية منشورا تحت رقم1011 بتاريخ: 12- أوت- 1998 يتعلق بالتقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية فعرفه على النحو التالي:« التقويم أسلوب نظامي يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية برمتها ومن أهدافه أيضا كشف مواطن الضعف في العملية التربوية وتداركها باقتراح البدائل والوسائل.»

لعل ما يفسر أكثر فنيات التقويم هي الأنشطة التي ينجزها مفتشو التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني وهي:

- العمليات التكوينية ← ندوات، أيام دراسية
- الدروس النموذجية ← تقديم دروس بحضور المعلمين ومناقشتها
- اللقاءات التربوية ← تأطير أعمال الفرق التربوية
- الزيارات إلى الأقسام ← تفتيش، ترقية، تثبيت
- الاجتماعات ← مع المعلمين، المديرين، السلطات المحلية
- الزيارات إلى المدارس ← معاينة المرافق، الوسائل
- زيارات للمديرين ← تفتيش مدير مدرسة، تثبيت مدير مدرسة
- تنظيم الامتحانات ← السنة السادسة ، امتحانات أخرى أحيانا
- العمل الإداري التنظيمي ← متابعة وتحويل المراسلات الإدارية والتقارير
- أعمال ابتكارية ← بحث في المجال التربوي

هكذا وقصد الحكم على مختلف العمليات يعمد المشرفون إلى استعمال التقويم بمختلف أشكاله

3.5- الإشراف التربوي في التعليم الابتدائي الجزائري

مر الإشراف التربوي في التعليم الابتدائي في الجزائر منذ الاستقلال بمرحلتين مختلفتين هما:

3.5.1-المرحلة الأولى: منذ الاستقلال إلى غاية 1970

غداة استرجاع السيادة الوطنية غادر مفتشو التعليم الابتدائي من أصول أوروبية الجزائر تاركين وراءهم فراغا في غياب من يخلفهم مما أضطر بالقائمين على النظام التربوي في الجزائر بالاستنجاد بالمعلمين الذين يتمتعون بخبرة طويلة وكفاءات مهنية عالية لشغل وظائف مفتشي التربية والتعليم فتم إنشاء مفتشيات على مستوى مقر الولايات أولا فالدوائر ثانيا.

للإشارة كانت الوظائف التي يوديها المشرفون غير واضحة، أما الأسلوب المتبع هو الاستبدادي بكل معاني الكلمة حيث يصطادون أخطاء المعلمين ويتأكدون من سلامة التنظيم الإداري والتربوي والتسيير المالي للإبتدائيات.

هذه الفترة كان يتمتع فيها المشرفون بصلاحيات كثيرة ومتنوعة منها تعيين المعلمين، تثبيتهم، تكوينهم وتوزيعهم على القطاع الجغرافي بشكل منتظم، أما فنيات الإشراف فلم تتعد الزيارات الصفية أي زيارة المعلمين داخل أقسامهم.

3.5.2-المرحلة الثانية من 1970 إلى 1980

لقد حدد القرار الوزاري الصادر بتاريخ 24- ماي-1969 الإجراءات التنظيمية لتحضير شهادة الكفاءة للتفتيش التي شرع في منحها خلال الموسم الدراسي 1974-1975 ذلك تنفيذا للمحاور الكبرى لإصلاح النظام التربوي الجزائري التي تضمنها المخطط الرباعي الثاني(1974-1977) في هذا التوجه أطلعتنا وثيقة إصلاح التعليم لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي(1974, ص5-6) بأن التربية تتم بالعمل .

هكذا تم توظيف على أساس الشهادة حاملي شهادات الليسانس في التخصصات ذات الصلة بالتعليم كمفتشين في التعليم الابتدائي وعن طريق المسابقة لمعلمي الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط.

لقد ميز هذه الفترة استعمال نفس المصطلح – مفتش- للدلالة على الإشراف التربوي الهدف منه رفع مستوى المعلمين بأساليب أكثر ديمقراطية من خلال مختلف العمليات التي يؤديها المشرفون والتكفل بمشاكل المعلمين وحلها .

3.5.3- المرحلة الثالثة من 1981 إلى2007

بمقتضى الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين لاسيما المادتين50 و51 منه تم بموجب المرسوم الرئاسي رقم 81-125 المؤرخ

في 20 يونيو 1981 إنشاء مركز وطني لتكوين إطارات التربية يتمتع بالاستقلال المالي تتمثل مهامه في تكوين إطارات التفتيش والإدارة، والواقع أن هذا المركز الوطني تم إنشاؤه ليرافق المدرسة الأساسية من حيث تأطير المعلمين.

نتبين من خلال النصوص السالفة الذكر أن لفظة – مفتش – مازالت مستعملة رغم ارتقاء ممارسات المفتشين إلى التعاون والمرونة بواسطة تشجيع المعلمين على الابتكار والإبداع.

كما نتبين أيضا الأهمية التي أعطاها النظام التربوي لتكوين المفتشين ذلك من خلال برنامج متنوع من حيث المقاييس وشامل أي يضم كل المواد الدراسية المبرمجة في التعليم الابتدائي (2007) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (14) يبين المقاييس المبرمجة في تكوين مفتشي التربية والتعليم الأساسي ط1 ط2 (2007)

مواد التكوين	
اللغة العربية ومنهجيتها	
التربية الإسلامية ومنهجيتها	
الرياضيات ومنهجيتها	
العلوم الطبيعية ومنهجيتها	
العلوم الفيزيائية والتكنولوجية ومنهجيتها	
العلوم الاجتماعية ومنهجيتها	
التاريخ الوطني والتربية المدنية	
التعليمية العامة	
علم النفس الطفل والمراهق	
التشريع المدرسي والأخلاق المهنية	
التحرير الإداري	
مدخل إلى القانون الإداري	
تقنيات التفتيش	
الرسم والخط العربي	
الموسيقى	
التربية البدنية	
منهجية البحث والتوثيق(مذكرات التخرج)	
المجموع	17 مادة

كما يتجلى هذا الاهتمام في شروط انتقاء المفتشين من بين حاملي شهادة الليسانس الذين مارسوا مهنة التدريس لمدة لا تقل عن 3 سنوات مع إخضاعهم إلى امتحان كتابي وشفوي.

ولعل من أبرز أسباب هذا الاهتمام هو ارتفاع عدد المفتشين مع بداية إصلاح المنظومة التربوية مطلع السنة الدراسية2003-2004 ويتضح ذلك بواسطة بيانات الجدول المبين أدناه:

جدول رقم(15) يبين عدد مفتشي التربية و التعليم الأساسي

حسب إحصائيات المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية

السنوات / الرتبة	2001	2002	2003	2004	2005	2006
مفتشو التربية والتعليم الأساسي ط1 وط2 لغة عربية	174	/	88	/	/	270
مفتشو التربية والتعليم الأساسي ط2 +ط3 لغة فرنسية	40	/	33	/	/	88
مفتشو التربية والتعليم الأساسي ط3 لغة عربية	12	/	18	/	/	28
مفتشو التربية والتعليم الأساسي ط3 علوم اجتماعية	12	/	08	/	/	20
مفتشو التربية والتعليم الأساسي ط 3 لغة انجليزية	06	/	/	/	/	20
مفتشو التربية والتعليم الأساسي ط 3 رياضيات	11	/	/	/	/	16
مفتشو التربية والتعليم الأساسي ط 3 علوم طبيعية	/	/	06	/	/	08
مفتشو التربية والتعليم الأساسي ط 3 تكنولوجيا	/	/	06	/	/	12
مفتشو التربية والتعليم الأساسي ط 3 تربية فنية	/	/	06	/	/	08
مفتشو الأمازيغية	/	/		/	/	02
المجموع	255	/	165	/	/	472

يتضح من خلال بيانات الجدول المبين أعلاه أن هناك انقطاعا في تكوين مفتشي التربية والتعليم الأساسي لمختلف الأطوار غادة بداية إصلاح المنظومة التربوية، إلا أنه وبعد الشروع في الإصلاح ارتفع عدد المفتشين خاصة في التعليم الابتدائي لغة عربية ولغة فرنسية.

3.6- الإشراف التربوي في التعليم الابتدائي حسب النصوص التنظيمية

حتى يتسنى للموظفين التابعين لوزارة التربية الوطنية فهم نظام العمل داخل المؤسسات التعليمية وما يتعبها من أحوال الحياة المدرسية في شتى أبعادها أصدرت وزارة التربية الوطنية وثيقة تحمل عنوان ترتيبات وتنظيمات مؤسسات التربية والتعليم الأساسي (1983, ص 77-79) تطرقت فيها للأدوار التي ينبغي أن يقوم بهام مفتشو التربية والتعليم الأساسي في سياق مراقبة الموظفين في المؤسسات التعليمية وهي:

- تحديد حاجات المؤسسات في الوسائل التعليمية
- تنظيم اجتماعات إعلامية
- تنظيم عمليات استرجاع الكتب المدرسية
- تحرير إثر كل زيارة تفتيش تقريرا
- تنظيم أياما بيداغوجية
- القيام بالعمليات الإحصائية المختلفة

للإشارة عرفت هذه الأدوار جملة من التغيرات وفق وتيرة سريعة ذلك تماشيا مع التطورات التي عرفتها المنظومة التربوية كما أسلفنا الذكر.

ونظرا لما للنصوص التنظيمية (مراسيم تنفيذية، مناشير، توجيهات، تعليمات، مذكرات خدمة...الخ) من خدمات ذات أهمية قصوى في تسيير وتنظيم أنشطة مفتشي التربية والتعليم الأساسي والتوثيق الجيد لها في هذا السياق رأينا ضرورة استعراض من خلال الجدول الموالي هذه النصوص التنظيمية.

جدول رقم (16) يبين أهم النصوص التنظيمية المتعلقة بالإشراف التربوي

رقم المنشور	تاريخ الصدور	المضمون
831	18.11.1991	مهام معلمي المدرسة الأساسية المادة العاشرة منه« يراقب مفتش التربية والتعليم الأساسي حسن إمساك الوثائق.»
839	18.11.1991	مهام مديري المدرسة الأساسية للطورين الأول والثاني المادة الخامسة منه « يمارس مدير المدرسة الأساسية للطورين الأول والثاني مهامه بالاتصال الدائم والمستمر مع مفتش التربية والتعليم الأساسي في المقاطعة وتحت مراقبة.»
177-15	25.01.1994	مهام المفتشين هي إجمالا: - مهام التوجيه والتكوين - مهام الرقابة والتقويم - مهام الدراسات والبحث - المساهمة في تنظيم مراكز الامتحانات - حماية الوسط المدرسي
176	25.01.1994	يتضمن مهام مفتش التربية والتعليم الأساسي
0.0.2	30.11.1996	استكمال مشروع المدرسة الأساسية المندمجة - المراقبة التربوية والإدارية للموظفين العاملين في مقاطعته - التكفل بتكوين الموظفين العاملين في مقاطعته - له مسؤوليات إدارية وتربوية - ينصب مديري المدارس التابعة لمقاطعته - يدرس التنظيمات التربوية ويصادق عليها - يراقب مديري المدارس والمعلمين تربويا وإداريا - عضو في مجلس التربية والتسيير - يضبط برنامج للتكوين في أثناء الخدمة - الإشراف على تنظيم امتحان الانتقال من السنة السادسة إلى الأولى متوسط - يتابع مشاريع البناءات المدرسية من اختيار الأرضية إلى الاستلام - تنظيم الامتحانات - مهام أخرى ظرفية

رقم المنشور	تاريخ الصدور	المضمون
04.001.88	22.01.1997	توصيات وتعليمات تتعلق بأنشطة مفتش التربية والتعليم الأساسي: – إعطاء الأولوية لتصفية الوضعيات الإدارية للمعلمين (تفتيش التثبيت، تفتيش الترقية) – شرح طرائق التدريس ومضامين الكتب الجديدة – برمجة عمليات التكوين حسب الاحتياجات في الميدان - وضع عمليات التكوين في إطار برنامج متعدد السنوات يستهدف رفع كفاءة المعلمين ونجاعتهم - تنويع فرق تأطير العمليات التكوينية - السهر على التطبيق الدقيق للقانون - محاربة ظاهرة تسريح التلاميذ بعد إجراء الاختبارات - تركيز الزيارات على معلمي أقسام السنة السادسة - يشمل التفتيش كل نشاط يقوم به المعلم المزار(درس، تمرين/ أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، فرض، تصحيح فرض - الإطلاع على مختلف الوثائق الأخرى - كل زيارة تفتيش تشمل مراقبة وفحص وثائق المؤسسة والمعلم والتلاميذ خصوصا - ينجز مفتشو التربية و التعليم الأساسي 120 تقريرا في السنة - ينجز 10 أيام تكوينية في السنة - ينجز برنامجا سنويا - تطوير العلاقات مع الجماعات المحلية - تشجيع الحركات التضامنية - إقامة اتصالات مع مصالح الصحة - حث المعلمين والمديرين على حب المدرسة - إقامة نظام للتقويم - تعويد المعلمين على طرق وتقنيات التقويم إعداد موضوعات الاختبارات

المضمون	تاريخ الصدور	رقم المنشور
عناصر تقويم نشاط مفتشي التربية والتعليم الأساسي: - زيارة الرقابة والاستشارة والتوجيه شريطة أن تتوج بتقرير مكتوب - زيارة المؤسسات شريطة أن تتوج بتقارير مكتوبة - الزيارات المتعلقة بتنظيم المخابر و الو رشات - المهام الإدارية والظرفية التي تسند لهم من طرف الإدارة الوصية - المشاركة في مختلف الاجتماعات - تنظيم الامتحانات والمسابقات - المشاركة في أعمال مختلف اللجان - المشاركة في تسيير المدرسة الأساسية - المشاركة في الاجتماعات الخارجية - المشاركة بتسخير من السلطات المحلية في العمليات ذات الأهمية الوطنية (الانتخابات، الإحصاء، إعداد المناسبات)	15.03.1997	001.260
صيغة تصميم الحصيلة الفصلية لنشاطات مفتشي التربية والتعليم	16.03.1997	001.262
إطار مرجعي لإعداد برامج أنشطة المفتشين: - تحسين نوعية التعلم - تحسين مردود النظام التربوي - تحسين تسيير القطاع - تحسين ظروف عمل التلاميذ والمعلمين - فتح المدرسة على المحيط	04.10.1997	001.1035
التكوين والإشراف على التعليم التحضيري من حيث تنظيم الأيام الدراسية حول خصائص نمو شخصية الطفل	13.10.1997	0.3.2.486

يبدو لنا من خلال النصوص التنظيمية السالفة الذكر أن التسمية المعتمدة في النظام التربوي الجزائري هي لفظة المفتش ولعل ما يبرر هذا الاختيار نابع من الأدوار التي يضطلع بها مفتشو التربية والتعليم الأساسي كالمراقبة مثلا كما نتبين أيضا بأن عمليات التفتيش في التعليم الابتدائي واسعة ومتعددة الأوجه وتتطلب جهودا كبيرة وإمكانات مادية هائلة.

قد يكون أيضا من المفيد أن نبين بأن هذه النصوص التنظيمية تشرف على إعدادها مفتشية عامة بوزارة التربية الوطنية والتي تعتبر في رأي المشرع جهازا وليس هيكلا حيث تقوم بالرقابة الإدارية من جهة والتربية من جهة أخرى ذلك طبقا لمضمون المرسوم رقم 95/82 المؤرخ في 15 مارس 1995.

كما يشكل المرسوم رقم 49/90 المؤرخ في 1990.02.06 مصدرا أساسيا في تحديد مهام المفتشين في المؤسسات التعليمية والواقع أنها تبين كذلك اهتمام النظام التربوي في الجزائر بإعداد مستمر وفي أثناء الخدمة للمعلمين في الابتدائي ذلك لأنه يشكل قاعدة أساسية تشيد فوقها باقي مراحل التعليم لذلك تتطلب كل زيارة تفتيش للمؤسسات الإطلاع على :

- وفرة البرامج الرسمية
- جداول التوقيت
- حالة مراقبة الغيابات
- رزنامة الاختبارات
- الكتب المدرسية
- الكراس اليومي
- التوازيع (السنوية، الفصلية والشهرية)
- مذكرات تحضير المعلم
- كراريس التلاميذ
- الوسائل المدرسية

كما يتضمن التقرير التربوي تحليلا نقديا يستخرج نقاط القوة ونقاط الضعف وتقويما إجماليا وبهذا فالأسلوب الإشرافي المتبع هو التصحيحي.

وهكذا نتبين أن هذه المهام التي يقوم بها المفتشون ليست منفصلة عن بعضها البعض بل هي متداخلة ومتكاملة إلى حد يصعب الفصل بينها أحيانا ويبقى المعلم هو المستهدف من تلك العمليات الإشرافية ولعل السبب يتمثل في تطوير الفعل التعليمي هذا ما يجعلنا نهتدي إلى اعتبار التفتيش عملية لا تتم في فراغ أو بمعزل عما تعيشه المؤسسات التعليمية بل تعد القلب النابض والمحرك الأساسي للموظفين العاملين في المؤسسات التعليمية .

وعلى العموم فان اعتماد وزارة التربية الوطنية تسمية التفتيش بدلا من لفظتي التوجيه أو الإشراف قد صاحبها خوف وقلة الثقة فيما بين المفتشين والمعلمين ولما كانت اللفظة تدل

على الصرامة والانضباط في التسيير صار لزاما على المعلمين الامتثال إليهما، هذه التسمية غير مستعملة في جل الأنظمة التعليمية في الدول العربية حيث أطلعتنا الباحثة **صالحة سنقر** (1994،ص307-309) على الاختلافات الموجودة في ذلك من خلال جدول تضمن عدة بيانات تتعلق بالإشراف والتي أضفنا إليها بيانات أخرى، فصار على النحو التالي :

جدول رقم (17) يتضمن معلومات حول الإشراف التربوي في بعض الدول العربية

الدولة	التسمية	شروط الانتقاء	المواد التي يفتشها	عدد الأنشطة في السنة	نتائج التفتيش	عدد التقارير	مقاصد التقارير	عدد المعلمين في كل مقاطعة
الجزائر	مفتش التربية والتعلم الأساسي	الخبرة في التدريس زائد شهادة جامعية	كل المواد	120تقريرا 10أيام دراسية	كتابة تقرير	05 نسخ، المعلم (1) الملف (1) المدرسة(1) مديرية التربية (2)	- ترقية - تثبيت - متابعة	150-200
الأردن	موجهون تربويون	الخبرة في التدريس مع الشهادة الجامعية	أكثر من مادة	120 مرة في السنة	كتابة تقرير	3 نسخ - نسخة للمعلم - نسخة للمساعد الفني في المدرسة -نسخة للمديرية.	يساعد في ترقية المعلم أو يؤخرها	
سوريا	موجهون تربويون	الكفاءة والخبرة والشهادة الجامعية	جميع المواد	مرتين في السنة	كتابة تقرير	3 نسخ 1 للمعلم،1 مديرية التربية 1الإدارات المختصة	شكر أو عقوبة	
الكويت	مفتشون	الكفاءة والخبرة في الابتدائي	مادة واحدة	4 مرات في السنة لكل معلم	كتابة تقرير	نسخة للمعلم، نسخة للإدارة، نسخة للابتدائية	شكر أو لفت نظر	100
مصر	مشرف فني	ناظر مدرسة ابتدائية مع أقدميه	جميع المواد	مرة في العام	كتابة تقرير	ملف الخدمة	لا يرقى إلا إذا تحصل على امتياز	
المغرب	مفتشون ومرشدون تربويون	يختارون من بين المفتشين والمساعدين من المدرسين	جميع المواد	يزور كل المدارس الخاضعة لإشرافه	كتابة تقرير	نسختان	الإنذار أو التشجيع	

هذه هي أوجه الإشراف التربوي- التفتيش- في بعض الدول العربية التي نتبين من خلالها تشابها في بعض من مهام المفتشين (كتابة تقرير، زيارات المؤسسات التعليمية، الثواب والعقاب) واختلافا في البعض الآخر (عدد نسخ التقارير، التسمية شروط انتقاء المفتشين).

كما يتبين لنا من خلال بيانات الجدول رقم(17) أن النظم التربوية تستعمل الأساليب التصحيحية في الإشراف التربوي، على الرغم من أن المفتشين يستطيعون في أثناء القيام بمهامهم إتباع أكثر من أسلوب ذلك حتى يتسنى لهم الإطلاع وبعمق على تفاصيل الوضعية التعليمية ومن ثمة يسدى ملاحظاته للمعلمين بغرض تحسين تلك الوضعيات من خلال تحرير تقرير تربوي حسب النماذج المعدة من قبل وزارة التربية الوطنية.

3.7- الإعداد لزيارات التفتيش وتقارير الزيارة

أيا ما كانت نوعية الزيارة (ترسيم، ترقية، توجيه) التي يقوم بها مفتشو التربية والتعليم الأساسي للمعلمين في أقسامهم في أثناء تقديمهم للدروس المقررة في البرامج الدراسية الرسمية ينبغي أن تتم وفق منهجية واضحة المعالم التي نعتقد أنها تستدعي على الأرجح إتباع المراحل التالية :

- إتباع المخطط الفصلي المعد مسبقا للزيارات
- وضوح مقاصد الزيارات
- الاطلاع على التقارير السابقة لمعرفة النصائح التي سبق أن استفاد منها المعلم
- الاطلاع على ملف المدرسة
- الاطلاع على توقيت المعلم فاختيار الملائم
- حضور على الأقل ثلاث حصص دراسية يفضل أن تكون في مواد مختلفة(مدتها ساعة ونصف)
- أثناء حضور الحصص ينبغي أن يجتنب مفتش التربية والتعليم الأساسي تقديم ملاحظات سلبية
- ينبغي ألا يتدخل مفتش التربية والتعليم الأساسي في دروس المعلم
- على مفتشي التربية والتعليم الأساسي العمل على كسب المعلمين من خلال الثقة المتبادلة والموضوعية في تقديم النصائح
- بعد نهاية الزيارة يعقد مفتش التربية والتعليم الأساسي لقاءا مع المعلم قصد اطلاعه على مضمون التقرير الوصفي وفقا للبيانات التي تتضمنها تقارير التفتيش الرسمية

- يرسل تقريرا للمعلم موقعا من طرفه الذي يحتفظ به ويجوز أن يبدي المعلم ملاحظاته في حالة ما إذا كان مضمون التقرير بعيدا عن ما تضمنته الدروس

أما نماذج التقارير فلقد عرفت أيضا سلسلة من التغيرات حتى تتماشى مع متطلبات البرامج الدراسية ومستويات المعلمين وتواكب إصلاحات المنظومة التربوية كلما دعت الضرورة لذلك.

وعلى العموم، فإن نماذج تقارير التفتيش التي سنقدمها أعدتها المفتشية العامة بوزارة التربية الوطنية و اكتفينا بثلاثة نماذج فقط أما قصدنا فهو لإبانة الاختلافات فيما بينها.

مديرية التربية لولاية

....

مفتشية التعليم الأساسي		المدرسة................
مقاطعة................		الصفوف................
بلدية....................		المسجلون...............
تاريخ الزيارة..........	**تقرير تفتيش**	الحاضرون..............
رقم التسجيل...........		نسبة حضور شهر........

اسم ولقب المعلم................................ — الإطار...

الدرجة........ تاريخها....................... — تاريخ ومكان الميلاد..........................

الحالة العائلية................................. — المهنة بالمدرسة...............................

عدد الأبناء.................................... — الأقدمية العامة.................................

مهنة الزوج.................................... — تاريخ أول تعيين.............................

العنوان الشخصي............................ — التعيين في المنصب الحالي...............

.... — النقاط الثلاث للتفتيشات الأخيرة

العطل المأخوذة منذ سنتين....يوما منها — 1.....من 20 بتاريخ................

يوما شرعيا ....يوما غير شرعي... — 2 .....من 20 بتاريخ...............

. — 3 ..... من 20 بتاريخ ....

السلوك العام للمعلم..........................

مؤهلات....................................

التنظيم المادي والتربوي

هيئة القسم عامة:...

التزيين والنظافة والترتيب...

الخزانة والمكتب والمحفوظات..

السجلات والدفاتر...

استعمال الزمن والمعلقات..

التوازيع الشهرية والسنوية..

مكتبة القسم.......عدد الكتب........نوعيتها........استعمالها........................

متحف القسم...

إعداد الدروس..

التمارين الكتابية ونتائج التلاميذ..

الملاحظة التربوية حول الدروس المسموعة والتطبيقية

....
....
....

<table>
<tr><td colspan="3">النقطة=</td><td rowspan="3">حرر بتاريخ ....
مفتش التعليم الأساسي
السيد/..........................
الختم والإمضاء</td><td rowspan="3">ملاحظات السيد مدير التربية
....
....
التاريخ......................
الختم والإمضاء</td></tr>
<tr><td></td><td>من</td><td>20</td></tr>
<tr><td colspan="3">اطلع عليه ونسخه المعلم بتاريخ
....
....
الإمضاء</td></tr>
</table>

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية **مديرية التربية لولاية:**

مفتشية التربية والتعليم الأساسي ....

<table>
<tr>
<td>الدائرة...
بلدية...
ملحقة المدرسة الأساسية
....
القسم...
مسجلون...
حاضرون...
تفتيش بتاريخ....................................
قام به السيد......................................
مكان وتاريخ وتنقيط أخر تفتيش
....
إرشادات
يرجى من المعلم أن
يدرج بعناية المعلومات المطلوبة في هذا
التقرير ويوجه النسخ الثلاثة إلى المفتش
التابع له</td>
<td>تقرير التفتيش
الحالة المدنية والعائلية
اللقب والاسم..............................
الاسم الأصلي للنساء.....................
تاريخ ومكان الولادة.....................
الحالة العائلية (متزوج-أعزب-أرمل-مطلق)
مهنة الزوج.....................................
الكفالة العائلية.................................
الحلة الإدارية والمدرسية
الشهادات والمستوى التعليمي..............
الإطار........الصفة.........................
تاريخ أول تنصيب............................
الرتبة ....تاريخ الترقية...........
تلميذ بمدرسة ترشيح المعلمين للولاية..........
تاريخ الدخول.........تاريخ الخروج........
تاريخ التسمية في المنصب الحالي..........
العنوان الشخصي............................</td>
</tr>
<tr>
<td>خاتم وإمضاء المفتش
حرر بـ..........   في.........</td>
<td>التنقيط بالرقم من 20</td>
</tr>
</table>

ملاحظات مفتش التعليم الأساسي عن الوضع المادي(الفصل، أدوات التعليم،الوثائق،الأثاث المدرسي) التلاميذ (الهيئة، النظافة، الطاعة، المواظبة).

التنظيم التربوي(التوزيعات- اللوحات القانونية- الإعداد- كراسات التلاميذ).

المعلم (الهيئة- السلوك- التأثير الأدبي والخلقي والاجتماعي).

الدروس المسموعة ونقدها- النصائح المسداة والخلاصة.

الوضع المادي	....
الفصل	....
النظافة	....
أدوات التعليم	....
الوثائق	....
الأثاث المدرسي	....
التنظيم التربوي	....
التوزيعات	....
اللوحات القانونية	....
الإعداد	....
كراسات التلاميذ	....
المعلم	....
الهيئة	....
السلوك	....
التأثير الأدبي والخلقي والاجتماعي	....
اطلع عليه ونسخه المعلم..........	....
الإمضاء	....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية   **المؤسسة................**

مديرية التربية لولاية.........   **البلدية.....................**

مفتشية التربية والتعليم الأساسي   **الدائرة..................**

لمقاطعة..................   **السنة الدراسية...........**

التقرير التربوي لمعلم المدرسة الابتدائية

اللقب والاسم.......................المولودة..............الحالة المدنية............

تاريخ ومكان الميلاد.......................تاريخ أول تعيين............الإطار........

السلم والدرجة.......................الاقدمية في الدرجة.............................

المؤهل العلمي..............خريج المعهد التكنولوجي نعم/لا تاريخ التخرج تاريخ.........
التفتيش الأخير.....................العلامة.................

ظروف التفتيش	انجاز الدروس
تاريخ التفتيش......مدته.................... القسم..............عدد التلاميذ.............. القاعة هل هي صالحة من حيت الاستماع... الإضاءة......النظافة.......... التدفئة..........التهدئة.........	المعلومات قيمتها...................... هل تسلسلها منطقي................. هل حققت الدروس أهدافها.......... ....
تحضير الدروس	مشاركة التلاميذ
نوع الدروس............................. مواضعها............................	....

التوازيع والوثائق والمعلقات..................	التطبيقات هل توجد تطبيقات على الدروس.......... هل هي مناسبة.............................
إعداد الدروس.............................. قيمة الإعداد..................................	الوسائل التعليمية السبورة.................................... الكتاب................................... وسائل أخرى
السجلات	أعمال التلاميذ
هل هي مستعملة حسب التوجيهات........... .... هل هي مراقبة من حيت................... البرامج المقررة......التدرج............ الوجبات................................	دفاتر التلاميذ هل هي مراقبة هل يعني بها التلاميذ الفروض المنزلية هل هي كافية ومناسبة...................... هل هي مصححة..........قيمة التصحيح.....
تقويم الدروس المشاهدة (نقد و توجيه)	
التقدير العام بعد حضور الدروس و الإطلاع على الملف و مناقشة المعلم	

العلامة بالحروف............... تقرير حرره مفتش التربية والتعليم الأساسي ط1 و ط2

بالأرقام......./ 20

اطلع عليه المعني بالأمر بتاريخ............ السيد(ة) ....بتاريخ.........

الإمضاء الختم والإمضاء.

وهكذا يتبين لنا تنوعا في نماذج تقارير التفتيش التي تم اعتمادها من قبل وزارة التربية الوطنية قديما وحديثا لعل ذلك يعود إلى تطور وتنوع طرائق التدريس وتنوع أساليب الإشراف التربوي.

مما لا شك فيه أن من يتمعن في بيانات نماذج التقارير السالفة الذكر يدرك إدراكا تاما بأن الأسلوب الإشرافي المتبع في المدرسة الابتدائية الجزائرية يميل إلى التفتيش وهو بهذا المعنى مجرد مراقبة للوثائق اللازمة والمعلقات الإجبارية والسيرة الذاتية للمعلم من خلال ملفه الإداري، أضف إلى ذلك كثرة البيانات الشخصية التي يبدو لنا أنها تظهر بعدا اجتماعيا لظاهرة تعليمية، كما يمكن القول أن التفتيش في الابتدائي عبارة عن إسداء جملة من النصائح والإرشادات من شخص يمتلك كفاءات إلى شخص كفاءاته في طور التشكل ذلك من خلال تقدير عام لأداء المعلم في قسمه.

يبدو كذلك أن مفتشي التربية والتعليم الأساسي في أثناء حضور الدروس ومشاهدتها يملؤون الخانات الفارغة في التقارير على حساب المشاهدة الحقيقية للدروس وهذا ما يؤدي بالمعلمين إلى معارضة وبشدة هذه الزيارات قد يفسرون ذلك على أنه استخفاف بقدراتهم ومهنتهم وخبراتهم.

لكي تحقق الزيارات التفتيشية ما يرومه المعلمون، ينبغي أن يحسوا بالثقة من خلال التعاون الدائم للمشرفين، وقد يتم ذلك من خلال تقديم دروس من قبل المشرفين أنفسهم والمعلمون يشاهدون ثم يبدون رأيهم في هذه الخبرات ذات المستوى العالي.

فالتقرير التربوي كما اصطلح عليه في النظام التربوي الجزائري جزء لا يتجزأ من العملية الإشرافية بل هو مظهرها الحقيقي مادام بفضله يتم الحكم على أداء المعلمين رغم أن ذلك لا يتم دفعة واحدة وإنما عبر عدة مؤشرات أخرى.

ومن الملاحظ أيضا أن بعض النظم التربوية العربية مهتمة إلى حد ما بذات الشأن (أي التقرير التربوي) فراحت تجعل منه بطاقة فنية تتضمن تقديرات لفظية في هذا التوجه أطلعنا **جودت عزة عطوي** (2004، ص275-276) على نموذج من تقارير التفتيش المستعمل في المدرسة الابتدائية الأردنية فجاء على النحو الذي يلي:

بسم الله الرحمان الرحيم

المملكة الأردنية الهاشمية **مديرية التربية والتعليم في.........**

وزارة التربية والتعليم

تقرير الزيارة الصفية الإشرافية

اسم المعلم.......................... تاريخ التعيين............... رقم الملف في الوزارة ()

الدرجة الحالية وتاريخ الحلول فيها...

المؤهل العلمي وتاريخ الحصول عليه..

المؤهل المسلكي وتاريخ الحصول عليه..

الدورات التي حضرها المعلم في السنوات الأخيرة(اسم الدورة، تاريخها، مكانها):

1-...

2-...

3-...

الدورات التي يرغب المعلم في حضورها..

المدينة/القرية.....................................المدرسة.................. الصف.........

المبحث............ موضوع الدرس........... تاريخ الزيارة......... رقم الزيارة ....

الفعاليات التعليمية	التقدير					ملاحظات
	ممتاز	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	
1- الخطة الفصلية: وضوحها وشمولها وتوقيتها 2- الخطة اليومية: أ- الأهداف: وضوحها وشمولها ب-النشاطات والوسائل التعليمية ج-وسائل التقويم د- استمرارية التحضير 3-يهتم المعلم ببيئة الصف 4-يمهد للدرس 5-يتقبل الطلاب 6-يهتم بالمادة الدراسية 7-يربط الأفكار وينظمها 8-يوزع الوقت 9-يثير الدافعية ويعزز الاستجابات 10-يوجه خبرات التلميذ ويوظفها للمواقف الصفية 11-يركز على الأبعاد التطبيقية العملية 12-ينوع الأساليب والنشاطات 13-يطرح أسئلة محددة ومتنوعة ومثيرة 14-يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة 15-يستخدم لغة مناسبة لمستوى الطلبة						

16-ينوع في الأعمال الصفية والواجبات البيتية						
17-يدير الصف بما يتناسب والمجموعة التي يتعامل معها						
18-يتناقش مع المشرف ويستفيد من الإرشادات						
19-يتفاعل الطلبة مع معلمهم و يستجيبون لإرشاداته						
20-يتمثلون المبادئ والمهارات والاتجاهات التي يتعلمونها في مجالات التطبيق العملي						
21-ينجزون الأعمال والواجبات المنوطة بهم						
22-يقومون بمبادرات ايجابية						
23-يحققون مستوى الأداء والتحصيل						
25-يراعي استمرارية التقويم						
26-ينظم السجلات التقويمية						
27- يستفيد من نتائج طلابه في تحسين تعلمهم						

ملاحظات عامة..............التقدير العام...........................اسم المشرف.........

توقيعه.......... التاريخ............................ توقيع رئيس قسم الإشراف.

يظهر النموذج السالف الذكر- والذي يتضمن سبع وعشرين(27) فعالية تعليمية بوضوح اختلافات جوهرية مع تلك التي يستعملها المفتشون في التعليم الابتدائي الجزائري على الأقل من حيث:

- البيانات المتعلقة بالمعلم
- الفعاليات التعليمية محددة بدقة
- كل فعالية تعليمية تتطلب حكما
- تنوع الفعاليات التعليمية
- له بعد تكويني (إشرافي) يتضح ذلك بفضل العمليات التكوينية التي يرغب المعلم فيها
- يتوقف التقدير الإجمالي على مدى تحقيق الفعاليات الإجبارية وعددها(27)
- الإشراف مخطط يتبعه المشرف
- العملية الإشرافية تراعي التدرج

ورغم أن هذه الفعاليات التعليمية تبدو وصفية إلا أن الهدف منها هو الحكم على مستوى أداء المعلمين الذي ينشأ عن فهم المشرف التربوي.

ومع ذلك، فثمة عناصر متشابهة فيما بين تقارير التفتيش المستعملة في التعليم الابتدائي بين الجزائر والأردن.

3.8- الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات

من الممكن أن ندرك مما قدمناه حول - التفتيش- وجود نظرة تكوينية متجهة نحو تغطية نقائص التكوين الأولى وربما يكون الاختلاف في التسمية نابعا عن مقاصده (الإشراف التفتيش، التوجيه).

وقد نلاحظ من بين التسميات الثلاث، أن الإشراف يعد أقلها وزرا وأكثرها أهمية بالإضافة إلى ذلك فإنه يتجه صوب التكوين لهذا وضحنا بأن النصوص التنظيمية ذهبت صوب الإشادة بالوظائف التكوينية خاصة من خلال الأيام الدراسية والزيارات الصفية فصار التكوين من بين واجباتهم، فلا يمكن أن نتصور الإشراف دون تكوين إذ لا يمكن انفكاك أحدهما عن الآخر، لأن العمليات التكوينية تكسب المستفيد منها (المعلم) معارف إجرائية أي يجلب له منافع في بناء تعلمات المتعلمين ويمنحه قدرة على التصرف أمام الوضعيات المختلفة حتى وإن كانت معقدة ومركبة.

وقد أوضح **جيل فيري** (33-32. 1983,p) **Ferry.G** ستة (06) أسباب للكشف عن أهمية التكوين وهي:

- النقائص الملاحظة على أنظمة التكوين أمام التحولات التي مست أدوار المعلمين
- ضرورة إعادة تعريف الأهداف التكوينية.
- ربط الصلة فيما بين التكوين الأولي وفي أثناء الخدمة
- إيجاد التوازن بين التكوين العلمي والمهني
- توسيع التكوين البيداغوجي
- مسايرة التكنولوجيا الحديثة

يبدو لنا من خلال ما سبق أنه ليس هناك من يجادل في موضوعية تلك الأسباب خاصة إذا علمنا أنها تهدف إلى تنمية قدرات المعلمين نحو تسيير الجانب العلمي (المهني).

في نفس التوجه ذهب **فيليب بارنو** (125-1994,P.126) **Perrenoud.Ph** إلى أبعد مما ذهب إليه **جيل فيريFerry** (1983) في محاولة تفكيك الخصائص الأساسية للتكوين معتبرا إياه مهما من خلال:

– إعطاء الأولوية لتكوين عيادي يرتكز على الترابط فيما بين التطبيق والتفكير حوله

– تمكين المكونين من اكتساب معارف نظرية صلبة، بحيث لا تعطى كمعارف مجردة وإنما بمثابة موارد

– تكوين احترافيين يتمتعون بمعرفة واسعة

– أخد بعين الاعتبار كل مكونات المهنة

وهكذا نجد أن مسؤولية المشرفين في التكوين متعددة الأوجه كلما تمعنا في هذه المقاصد التكوينية.

كما أوضح **فيفيان ديلنشير** (350. 1992,P)**Delandchere.V** بدقة في تناوله لأهمية التكوين ذلك من خلال الأهداف التالية:

- تحسين المعارف وإكتساب معارف جديدة
- تطوير الكفاءات المهنية
- ترقية المتكونين
- تحضيرهم لوظائف مميزة في النظام التربوي

ولما كان التكوين الذي يتلقاه المعلمون في أثناء ممارستهم للمهنة ليس أكثر من تطوير كفاءاتهم، فإنه يصبح من المتطلب إصدار توجيهات تصب في قلب العناية بكفاءات المعلمين ولعل من هنا يفهم رأي **قي لبوتارف** (315-314 **Leboterf.G**(2002,P لما ألح على ضرورة الإهتمام بكفاءات المعلمين من خلال مراجعة مخططات التكوين ومن ثمة إدخال لفظتي الكفاءات الحقيقية واللازمة أي تلك التي يتطلبها التدريس بمقاربة الكفاءات لأن الأصل في هذا النوع من التكوين هو البدء بالكفاءات الحقيقية أي تلك المتحكم فيها وصولا إلى الكفاءات اللازمة، حيث لا يمكن للمعلمين تجسيد متطلبات مقاربة الكفاءات إلا من خلال العمليتين اللتين يثيران موضوع الإشراف – التفتيش- بثوب جديد وبأساليب تختلف عن تلك التي أوردناها، لأن المشرفين سيضطرون إلى القيام بوظائف أخرى ومنها:

- التعرف على الكفاءات اللازمة أو المطلوبة عند كل معلم
- التعرف على حاجات الكفاءات بواسطة مقارنة الكفاءات اللازمة والحقيقية
- تحديد الكفاءات التي تشملها الأيام التكوينية

ولقد أيد **قي لبوتارف**(2002) **Leboterf.G** بموضوعية ضرورة التقيد في أثناء الإعداد للبرامج التكوينية بالخصائص النوعية التالية:

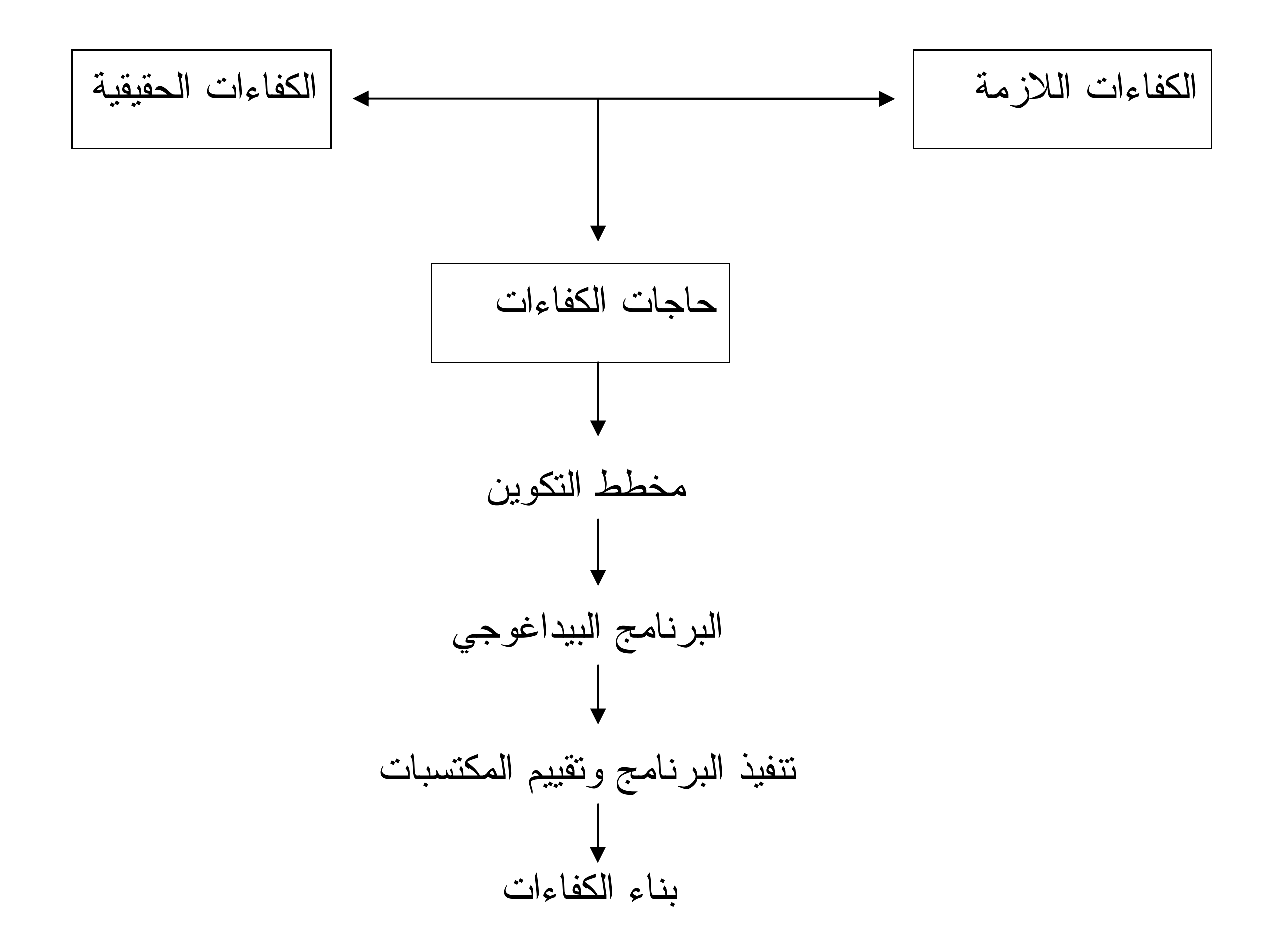
- بناء البرنامج البيداغوجي
- تنفيذ العمليات التكوينية من خلال البرنامج
- بناء الكفاءات اللازمة
- تقييم الكفاءات اللازمة

وباختصار فإن هذه المراحل لما تستخدم في أكمل صورها تمكن بلا شك المعلمين من التحكم في الكفاءات اللازمة، لأنها تزود أيضا المعلمين بتفاعل ديناميكي يتأرجح دوما بين الكفاءات اللازمة والحقيقية.

ولما كانت هذه المراحل ذات أهمية عالية، دلنا عليها **قي ليوتارف** (2002)**Leboterf**

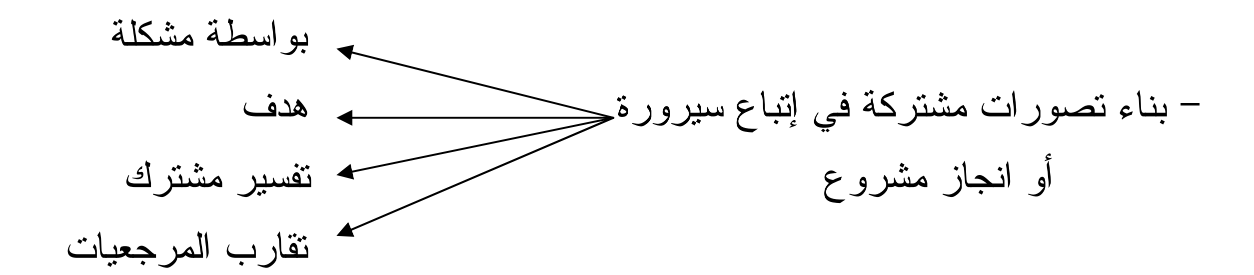
من خلال المخطط التالي:

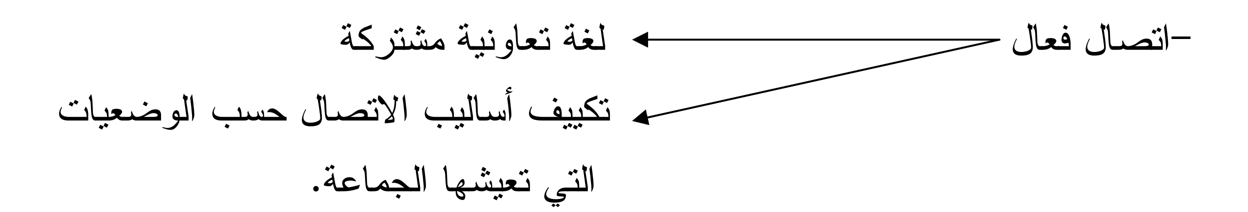
مخطط رقم (2) يبين الكفاءات اللازمة و الحقيقية

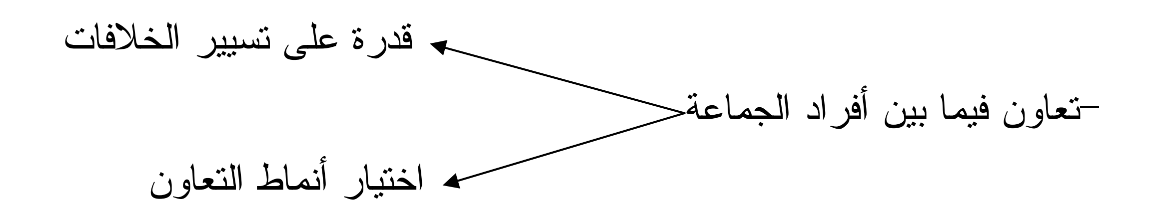


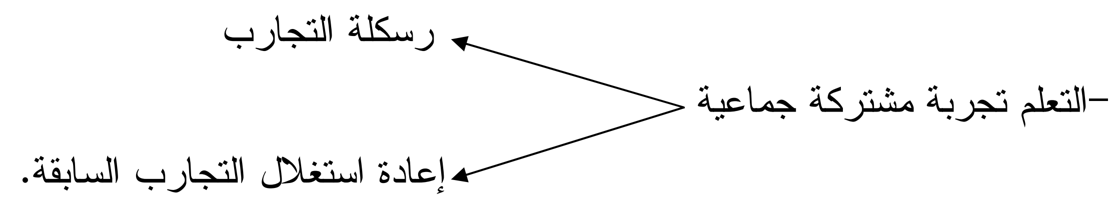
وبجدر بنا أن نلاحظ من خلال هذا المخطط أهمية البعد الجماعي للتكوين الذي بواسطته تنشأ أو تكتسب الكفاءات لدى المعلمين وبهذا المعنى تعتبر الكفاءات الجماعية بمثابة تعاون كفاءات الأفراد بواسطة تبادل المهارات وتجنيدها.

وحتى نتبين أكثر فأكثر الكفاءة الجماعية عدنا إلى ما ذكره **قي لبوتارف** (P.142-143 2002, **Leboterf.G**) فعثرنا في أثنائها تأكيده على تعاون الكفاءات الفردية لبلوغ كفاءات جماعية بمعنى أن كفاءة فرد زائد كفاءة فرد زائد...الخ ومن ثمة فإن أسلوب الوصول إليها هو في الحقيقة تصوري الهدف منه بناء أو تشكيل مراحل متفق عليها وذلك بواسطة ما يلي:









وعلى الجملة، فإذا تمعنا في خطوات أو شروط حصول كفاءات جماعية لوجدناها ذات صلة وطيدة بالتصورات الاجتماعية والسبب في ذلك راجع إلى كون الأفراد في حياتهم يكتسبون طرقا تفكيرية تترجم على أنها ذهنيات جماعية والتي تتضح جليا من خلال المواقف.إن هذا المعنى أفاده **علي قوادرية** (1994,p.110) **Kouadria.A** طالما أنه سجل بأن التصورات الاجتماعية تتضمن عناصر معرفية حول الإنتاج الخيالي للأفكار الاجتماعية.

في ذات التوجه تفطن **محمد منير مرسي** (1996، ص169-170) إلى العلاقة فيما بين الكفاءات الجماعية والتصورات ذلك لما حدد أساليب الكفاءات التدريسية وهي:

- أسلوب التصور المهني: عبارة عن قيام مجموعة من المعلمين بتحديد الكفاءات التي يتصورون أنها ضرورية للتدريس ثم يختارون أكثرها أهمية

– أسلوب تحديد المهام: وهي عملية تعتمد على تصورات المعلمين قصد ترتيب الأنشطة التدريسية

– أسلوب تحديد الكفاءات: ويتم على أساس احتياجات التلاميذ في مختلف سنوات التعليم الابتدائي

و نستخلص مما سبق ذكره أن هذا النوع من التكوين يصب في موضوع التصورات إذ لو نتأمل قليلا في حدوثه لوجدناه يهدف إلى تحديد الكفاءات اللازمة التي ينبغي أن يمتلكها المعلمون.

ولعل الشيء الملفت للانتباه كذلك هو إمكانية وجود نواة مشتركة للكفاءات رأي عبر عنه **قي لبوتارف** (150–148. **Leboterf.G**(2002,P مؤكدا على أنها شكل من أشكال الكفاءة الجماعية، ومادمنا بصدد الحديث عن أهمية التكوين في العمليات الإشرافية فلا مناص من العودة إلى الكفاءات المطلوبة لدى كل عناصر العملية التربوية بما في ذلك المفتشين، المديرين المعلمين. وهكذا ندرك بأن المعلمين في أقسامهم يؤدون وظائف عديدة منها التعليمية والمتمثلة في تنظيم وتسيير المحتويات والبيداغوجية تتمثل في تسيير التفاعلات داخل القسم.

ولعل هذا المعنى هو الذي أفادته **مارقاريت آلتي**(1994,p.19) **Altet. M** لما قارنت بين البيداغوجيا والتعليمية معتبرة إياهما عمليات تفكيرية حول النشاطات البيداغوجية، فإذا كانت التعليمية ترى أن المتعلم هو الفرد الذي يقوم بالتعلمات أي العنصر الرئيسي للمعرفة فإن البيداغوجيا ترى أن المعلم– البيداغوجي– هو العنصر الأساسي للمعرفة.

وهكذا نتبين من خلال ما تقدم أن تكوين المعلمين ينبغي أن يتجه صوب المعارف التعليمية والمعارف البيداغوجية العامة إن هذه الفكرة هي التي ساعدتنا على اقتراح نموذج لتقرير المشرف التربوي في التعليم الابتدائي في ظل التدريس لمقاربة الكفاءات.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

–مديرية التربية لولاية......

– مفتشية التربية والتعليم الأساسي

مقاطعة ....

تقرير الزيارة الإشرافية

بيانات خاصة

الاسم...........اللقب...........تاريخ أول تعيين...........رقمه.....................

الدرجة الحالية...............تاريخها...............الشهادات العلمية.................

الشهادات المهنية..............الملتقيات التي حضرها المعلم في السنوات الماضية (اسم الملتقى، تاريخه، مكانه، موضوعه).

1–...

2–...

الدورات التي يرغب فيها (موضوعها):

- تعليمية/ بيداغوجية
- معرفية

الابتدائية........... المستوى........... عدد التلاميذ..........تاريخ الزيارة........

الوضعيات التعليمية	التقديـــــر			الملاحظات
	ممتاز	جيد جدا	متوسط	
- الأهداف وصياغتها - التحكم في المعارف العلمية - حسن استعمال المعلومات - التصرف بشكل ملائم أمام الصعوبات - يثير الدافعية - يجعل التلاميذ يعملون - إعطاء الفرص للتلاميذ لمناقشة فكرة مع بعضهم - يشجع العمل بالأفواج - مساعدة التلاميذ على حل الوضعيات - الاعتماد على وثائق ومعلومات حقيقية لحل الوضعيات - يستخدم لغة مناسبة لمستوى المتعلمين - يربط فيما بين التعلمات - يقترح وضعيات مركبة - يساعد المتعلمين على إدماج مكتسباته - يستجيب المتعلمون لإرشاداته - يقترح تمارين تطبيقية - يستعمل وضعيات تحويلية - يستعمل وضعيات التقليد والمحاكاة				

- يستعمل المشاريع - يستعمل وضعيات مشكلة - يعمل مع كل التلاميذ - يقترح أنشطة - ينظم أعمال التلاميذ - يسمح باستثمار الوضعيات المركبة - يستعمل تقنيات الأفواج(متجانسة وغير متجانسة) - يقيم أعمال للتلاميذ - يستفيد من التقييم				

ملاحظات عامة تتضمن

- التطبيق في وضعيات..
- الاستقلالية وتحمل المسؤولية...
- الانخراط في تصورات جماعية(قيم ومعايير جماعية)..........................

التقدير العام...

اسم ولقب المشرف..

الختم والإمضاء.

خلاصة الفصل

لما يفكر المعلم في التفتيش، فمن المحتمل أن يراه مرادفا للتسلط والمراقبة اللصيقة أي التأثير المباشر لكفاءة سلمية أولا ومهنية ثانيا على كفاءة أخرى كما أن من المحتمل أن يعمل في قسمه بجدية وفعالية لما يكون المفتش حاضرا وفي غيابه ينجز ما يريد.

أما إذا فكر في الإشراف فيعتقد أن هذا مجالا يختلف اختلافا كبيرا عن الأول من حيث الوظائف والواقع عكس ذلك، إذ هناك كما سبقت الإشارة إليه تداخل كبير بين اللفظتين.

وأيا ما كانت التسمية: تفتيش، إشراف، توجيه، فنحن لا نرى سوى الرقابة الدائمة لمختلف العمليات التي ينجزها المعلمون.

إن التفتيش يشير إلى مقاصد نظرية وعملية بدلا من مقصد واحد وفضلا عن ذلك فهو يعمل على ترقية الفعل التعليمي من خلال الرسكلة الدائمة والمستمرة، فهو بهذا المعنى يمتاز بخصائص نوعية وهي:

- الاستمرارية
- التطور
- التفاعل فيما بين الخبرات

الفصل الرابع

التدريس بمقاربة الكفاءات

IV- الفصل الرابع: التدريس بمقاربة الكفاءات

تمهيد

ما من شك أن من تتبع النظام التربوي في الجزائر خلال السنوات الماضية قد أدرك بأن مضامين و محتويات البرامج الرسمية تغيرت ليس فقط من حيث حجم أو كم المعارف بل حتى على المستوى التنظيمي و التعليمي.

والسبب في ذلك يعود بالدرجة الأولى إلى التبدل الذي حصل في الجانبين السياسي و الاقتصادي إذ رافقهما تبدل في المجال التعليمي كما أشرنا تضمن بالجملة إعادة قراءة و كتابة مناهج التعليم الأساسي للطورين الأول والثاني، لاحظ في أثنائها المختصون و المعلمون أن أفكار المدرسة السلوكية هي الغالبة فيها وفي نفس السياق لم تخف وزارة التربية الوطنية هذا التوجه بل راحت تؤكد عليه بفضل إبانته بالشرح و التعليل في مضامين ذات المنهاج فأطلقت عليه تسمية التعليم بمدخل الأهداف(1996، ص8-9) منذ ذلك التاريخ و المعلمون يتمرسون بأساليب مختلفـــة على الطرائق البيداغوجية التي أفرزها التعليم بواسطة الأهداف و الذي يتميز عن غيره بما يأتي ذكره:

- الأهداف التعليمية تحدد وفق **صنافة بلوم** (1963) **Bloom.**
- الأهداف عبارة عن سلوكات قابلة للملاحظة و القياس
- المضامين الدراسية منظمة في شكل وحدات
- المضامين موزعة على السنة الدراسية
- الخطأ مؤشر يدل على وجود خلل في التعلّم
- التقويم يؤدي ثلاث وظائف (تشخيصية، تكوينية و تحصيلية)

لقد أتينا على ذكر بعض من خصائص التعليم بمدخل الأهداف التي استقريناها من المناهج الدراسية (1996) المعدّة من قبل وزارة التربية الوطنية، لكن من الغريب الواقع أن هذه المناهج لم تعمر سوى ست سنوات، حيث تم استبدالها بأخرى من قبل اللجنة الوطنية للمناهج التي أنشئت بموجب قرار وزاري(2002) و حددت بموجب نفس القرار وزارة التربية الوطنية مهامها التي نوجزها فيما يلي:

- التصور العام للتعليم
- الدراسة و التنسيق في مجال المنهاج
- صياغة الأهداف العامة انطلاقا من الغايات

- إعداد أدلة منهجية لفائدة المعلمين

كما أشار القرار إلى إنشاء مجموعات متخصصة أي حسب المواد المبرمجة في التعليم بمختلف أطواره فأوكلت لها هذه المرة الاضطلاع بالأدوار التالية:

- تشخيص المناهج
- الاطلاع على التوثيق المناسب قصد التعمق في المقاربة الجديدة ألا و هي الكفاءات
- إعداد مشاريع المناهج الدراسية

هكذا صارت الكفاءة كمقاربة نظرية في قلب المناهج الدراسية من حيث المنطلقات والمقاصد التي شرع في تطبيقها مطلع السنة الدراسية 2004/2003. ولأن القائمين على قطاع التربية في الجزائر رأوا ذلك صوابا فسارعوا إلى إبراز منافعها في بعض من النصوص التنظيمية، تقدمها المنشور رقم: 245 /2003 فأعدها على الترتيب الآتي:

- تجعل المتعلم في قلب الفعل التربوي
- تشرك المتعلم في مسؤولية قيادة و تنفيذ عملية التعلم
- المعرفة تبنى بواسطة المشكلة
- تحدد أدوار المعلمين و المتعلمين

و لعل ما نستخلصه من هذه التغيرات يكمن في أنها تمت بوتيرة سريعة و دون الإفصاح عن دواعيها فكانت عرضة لمقاومة من قبل مؤسسي المدرسة الأساسية و غيرهم بما أنها شكلت بعدا إصلاحيا عميقا و تحويرا بيداغوجيا شاملا. و الدليل على ذلك الإصلاح يكمن في التسمية الجديدة لمختلف مراحل التعليم (الابتدائي، المتوسط و الثانوي) بدلاً عن التعليم الأساسي وما بعد الأساسي، بهذه الكيفية دخل النظام التربوي الجزائري كلية أو دفعة واحدة في هذا التوجه الجديد فصارت حينها الكفاءة من أبرز المفردات شيوعا في البرامج الدراسية.

4.1-المعنى اللغوي لكلمة الكفاءة

يشهد هذا العصر في مجال العلوم الإنسانية بصفة عامة و العلوم التربوية بصفة خاصة ظهور حشدا كبيرا من المفاهيم ذات المعاني المتعددة و المتداخلة في آن واحد كالمعلومات المصرح بها -Connaissances déclaratives- المعارف المرتبطة بالسيرورة -connaissances procédurales- التوريط -implication- الكفاءة-Compétence- الوضعية-Situation -

الاستراتيجية - Stratégie- و أخرى لا داعي لتسميتها، لأن ذلك سيجعلنا نغوص فيها على حساب ما يلائم موضوعنا.

و لما كانت الكلمات أو الألفاظ تؤخذ من مآخذها قصد تدليل ما يكتنفها من غموض، كان لزاما علينا البحث عن معانيها في القواميس فوجدناها في القاموس الجديد للطلاب(1991) تدل على الجدارة و الأهلية: أي ما يكفي و يغني عن غيره و نقول" كفاه الشيء" يكفي كفاية أم الكفء، فهو القدير الجدير.

نفس الكلمة استعملها قاموس **روبار**(1998) ,Le robert collège للدلالة على معرفة معمقة معترف بها، أما الكفء فإن معنى اللفظة لغة يفي بأغراضه ما دام يسمح لنا بتوظيفها في اللغتين (عربية، فرنسية) معا فعلى قدر معرفتنا لمعانيها اللغوية، تكون جودة استعمالها و من ثمة تستقر في أذهاننا.

كما أخبرنا **لبوتارف** (1994, p.20) **Le boterf.G** في ذات التوجه على أهمية استعمال الكفاءة بالفعل أو الكفاءة في وضعية و لهذا صارت لفظة الوضعية في صميم منهجية التدريس بالكفاءة.

فلمن يروم تعلّم التدريس بالكفاءة لا بد له أن يعي معاني– وضعية مشكلة وضعية معقدة أو مركبة، مشروع، مهمة و إستراتيجية.

4.2– مفهوم الكفاءة

لقد تبين أن لفظة الكفاءة يتداولها المعنيون بها في مختلف القطاعات أو المجالات الحياتية، و قد دل تفسيرها أنها في باب التدريس تتصل بخواص في إفادة معناها الحقيقي، و عليه فإننا سنتحرى المفهوم المفيد لذلك فقط، لأن في استعمالاته العادية يبدو متعدد المعاني فيوظف في القضاء و الصناعة و ما إلى ذلك.

و لعلنا لو عدنا إلى التعاريف التي جاء بها المفكرون لوجدنا مقترحاتهم كثيرة و متنوعة فاستقرينا منها تلك التي أفادت دلالتها و خصّتها بضوابط محددة.

لقد عرفها **بيار جيلي**(1992, p. 69)**Gillet.P** على أنها نظام للمعارف و المفاهيم، سيرورات منظمة و عملية تسمح بالتعرف على وضعية مشكلة و حلها بفاعلية.

لقد تميز هذا التعريف بإبانة مفهوم الكفاءة ولو كان ذلك جزئيا، مما جعلنا نعتبرها مجموعة من الموارد يسخرها المتعلم أمام وضعيات، كما تمسك بمعناها الإدماجي من خلال

التعرف على الوضعية ثم اقتراح الحلول لها و في ذلك مقصد جديد للتعلّم إذ لم يعد يتمثل في اكتساب المعارف و إنما صار تصرفا حقيقيا أمام تلك الوضعيات.

في نفس المنظور نقل لنا **جيرار سكالون** (2004,p. 104) **Scallon. G** تعابير تبين مفهوم الكفاءة و منها ما يلي:

- صفة عامة للشخص
- إدماج خاص للمعارف، المهارات و آداب السلوك
- نظام للمعارف
- قدرة على التحويل
- مجموعة مدمجة للمهارات
- قدرة التصرف

إن كل هذه التعابير وما اجتمع فيها من خصائص تسمح بالإحاطة بمفهوم الكفاءة من حيث أنه ينفرد بخاصية التصرف.

كما شهدت الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية (أدلة منهجية، كتب مدرسية و مناشير) على أن معانيها كثيرة و أثبتت ذلك من خلال المعاني التالية:

- مجموعة من المعارف المدمجة داخل شخصية المتعلّم التي تسمح له بالأداء في وضعية معينة كحل للإشكالية المتواجد فيها – دليل المعلم في مادة التربية العلمية و التكنولوجية (2003، ص4)
- قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معين يستجيب للشروط و القواعد التي تجعله فعالا، ضمن موقف إشكالي محدد– دليل التربية المدنية (2003، ص 3)
- مجموعة منظمة و وظيفية من الموارد، التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل و تنفيذ مشاريع – دليل اللغة العربية (2003، ص 8)
- الكفاءة تجعل المتعلّم محورا أساسيا، فيتعلّم عن طريق المشكلات و يسخر المهارات و المعارف الضرورية لذلك– مناهج السنة الأولى (2003، ص3– 4)
- الكفاءة هي أن يتعلّم المتعلّم كيف يستفيد من المعارف في الحياة، كأن يوظف معارفه في إنتاج نصوص– الوثيقة المرافقة للمنهاج (2003، ص 5)

و أمثال هذه المعاني لمفهوم الكفاءة، هي التي توقفت عليها الأدلة الأخرى، إلاّ أن في بعض الأحيان معاني مفهوم الكفاءة على غير الوجهة التي نسعى لتوضيحها.

كما تطرقت وثائق رسمية أخرى جاءت قبل تلك التي تقدم ذكرها، فأعطت معاني أخرى لمفهوم الكفاءة معتبرة إياه:

- مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية و المهارات المعرفية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه- المركز الوطني للوثائق التربوية (2000، ص 311)

قد بينا من خلال تلك المعني المعطاة لمفهوم الكفاءة و ما أكثرها أنها تحتاج إلى المزيد من التوضيح، لما لاحظناه من تعدد معانيها و مقاصدها، إذ تبدو لنا أحيانا أنها شبيهة إلى حد كبير بالأهداف الإجرائية، وأحيانا أخرى تبدو لنا أعمق ما دامت تتطلب إدماجا و تحويلا.

في هذا التوجه أفادنا **فيليب بيرنو**(1997.p,23-24)**Perrenoud.P** بإضاءة استقامت في فكرنا، لأن برهانه كلّه بينه الانتظام في عقد الصلة فيما بين الأهداف و الكفاءة، لأن في اعتقاده نتحدث أحيانا عن الكفاءة قصد التعبير عن أهداف تعليمية تترجم إلى سلوكات أو ممارسات يمكن ملاحظتها، بهذا المعنى لا فرق بين مقاربة الأهداف و مقاربة الكفاءات.

فلا نكاد نفرق بينهما، ما دام استيعاب كفاءة هو بمثابة هدف بسيط للتعلّم، فبهذا المعنى يصير كل تعلّم متأكد منه كفاءة، و في بعض الحالات نتحدث عن الكفاءة على أنها ملكة وراثية، هذا المعنى برهن عليه (1977) **Chomsky** حيث اعتبرها قدرة الفرد على إنتاج اللّغة، أي استعمال مجموعة غير منتهية من الجمل بشتى أنواعها.

و ربما هناك قراءات أخرى ظاهرة أو باطنه لتلك التعاريف، فيتم بواسطتها معرفة بعض التشابهات فيما بين الكفاءة و مفاهيم أخرى.

في هذا المنحى تفطن الباحث **جيرار سكالون**(2004, p.103) **Scallon. G** لبعض المميزات التي لا يمكن اعتبارها كفاءة، فأشار إليها على النحو الذي يأتي:

- الكفاءة ليست نتيجة أو مجموعة نتائج قابلة للملاحظة، كما تختلف عن الأداء
- الكفاءة ليست مهارة مجردة منفصلة عن إطارها، بحكم أننا لا نستطيع أن نطبق كفاءة في الفراغ
- الكفاءة ليست مجموعة معارف أو مهارات
- الكفاءة ليست أهدافا، لأنها عبارة عن مقاربة مدرسية للتكوين

إن هذا المعنى، لا يبعد عن ذلك الذي أشار إليه **قي لبوتارف** **Le boterf**.G (1994, P. 35) حيث أكد فيه أن المهارة ليست مرادفة لمعرفة التصرف Savoir - agir - و هذا الأخير يشير إلى الكفاءة و بواسطته يمكن تعريفها.

لقد بينا من خلال هذه المعاني أن الكفاءة هي بمثابة معارف تطبيقية أي تتعلق بالتصرف و هذا معنى تحدث عنه **جيرار سكالون**(**Scallon. G**(2004, P.105 لمّا عرّف الكفاءة على أنها« معرفة التصرف تعتمد على تجنيد و استعمال مجموعة موارد بفاعلية».

ومن البيّن أن هذا التعريف تضمن كلمات مفتاحيه ذات دلالات جوهرية، فإذا استحكمناها أصبح فهمنا للكفاءة راسخا و هي:

معرفة التصرّف: قدرة العودة للمكتسبات التعليمية و المكتسبات المتعلقة بالحياة العادية.

التجنيد: الاستحواذ و الاستعمال المقصود للمحتويات، لأن الفرد لما يكون أمام تحدي أو أمام مشكلة ينبغي حلّها يحتاج إلى كل الموارد التي بحوزته.

الموارد: عبارة عن مكتسبات مدرسية، تجارب قد تكون هذه الموارد داخلية، و قد تكون خارجية أين يلجأ فيها الفرد إلى الاستعانة بأساتذة أو بوثائق.

قد نستخلص من التعريف السابق الذكر لمفهوم الكفاءة، أنها توجد بالتصرف أي بالفعل و أن هذا التصرف إنما يتم بواسطة تجنيد الموارد، هذا التناسب فيما بين التصرف مع تجنيد الموارد هو من صميم الكفاءة.

و أما الباحث **روجارس كزافي** (**Rogiers**. X(2000, p.66 فلقد فصل في تعريفه لمفهوم الكفاءة تفصيلا دقيقا، إذ أن كل جزء ينعطف على الآخر و الدليل على ما قلناه يكمن في هذا التعريف « الكفاءة تسمح للفرد بتجنيد بكيفية داخلية مجموعة مدمجة من الموارد قصد إيجاد الحلول لوضعية مشكلة.»

لقد أظهر هذا المعنى لمفهوم الكفاءة خاصية أخرى، تكشف عن استمراريتها، أي أن كفاءة ما تجند أخرى.

و تجدر الإشارة، أنه ليس بين هذا التعريف لمفهوم الكفاءة مع تقدم به **قي لبوتارف** **Leboterf .G** (1994, p. 33) تفاوت يستحق التفصيل فيه، إنما الذي فضله الباحث الفرنسي السالف الذكر يكمن في أن الكفاءة توجد في قلب معرفة التصرف و التي تحصل بواسطة ثلاث عمليات و هي:

- معرفة تجنيد المعارف

- معرفة إدماج المعارف
- معرفة تحويل المعارف

فإذا توافرت عند الفرد كل هذه المعارف، صار كفء.

لقد أفادنا هذا الرأي حول مفهوم الكفاءة، أنه ينشأ بواسطة المعارف الثلاث التي ذكرناها، و لا شك أن كل معرفة مرتبة بعد أخرى بكيفية تجعلها ملتصقة بها و هي مع ذلك معارف يكتسبها الفرد المتعلّم منفصلة يتهيأ بها العقل بسرعة للإقبال على الثانية و هكذا يكون قادراً على التصرف أمام وضعيات مشكلة بالاعتماد عليها كلها.

و لما كانت هذه المعارف بمثابة ركائز و دعائم الكفاءة، صار لزاما علينا البحث مجددا عن معانيها، فعلى نسبة فهمنا لها في القلة و الكثرة تكون نسبة إحاطتنا لمفهوم الكفاءة في هذا المعنى اعتبر **جيرار سكالون**(**Scallon. G**(2004, p.107-109 هذه المعاني صعبة المنال و الإحاطة لكن ذلك لم يمنعه من تبسيطها، فقربها للإفهام شيئاً فشيئا وذلك من خلال :

- **المعارف الإدماجية:** الكفاءة اللغوية لا تقتصر على معرفة الكلمات و التصور المعياري للغة بل هي الاستعمال الأمثل للغة، أي أن المتعلّم لما أدمج معاني الكلمات مع قواعدها صار يستعملها و يحسن التصرف فيها.

هذا مثال يبين أن الإدماج لا يعني الزيادة أي زيادة معرفة لأخرى بل يقصد به أن معلومات كثيرة تدمج مع بعضها، أي أنها كانت في البداية منفصلة فأصبحت في النهاية متداخلة و مترابطة، يبدو أن المعارف الإدماجية تتطلب تحليلا، أي أنها وضعيات تعليمية معقدة.

- **المعارف التحويلية**

حسب القاموس (1998) **Le robert collège** هي كيفية استعمال المعارف المكتسبة أمام وضعية جديدة، و هي أيضا بمثابة نقل معارف من وضعية لأخرى، لأن هناك تشابها فيما بين المشكلات، بهذا المعنى فالكفاءات أيضا قابلة للتحويل من وضعية لأخرى.

إن ما أتينا على ذكره حول مفهوم الكفاءة يعتبر توضيحا لها، حيث أكدنا أنها ذات معاني متعددة لكنها متقاربة ما دامت تحتوي على عناصر مشتركة رغم هذا لقد مكنتنا من الاهتداء إلى موضوعها و مسائلها و براهين وجودها، ووجوه الوقوف عليها كما أدركنا أنه متوقف على جملة أخرى من المفاهيم، وهي كلّها ذات صلة به و منها نذكر:

- الوضعية، الإستراتيجية و المهمة

إن هذه الألفاظ أو المفاهيم تعتبر في رأينا منطلقا للتعلّم بمقاربة الكفاءات و من ثمة لا يمكن الاستغناء عنها ما دمنا بصدد التعرض لمفهوم الكفاءة.

أما الوضعية، فلقد وضحها **جيرار سكالون**(Scallon. G (2004, p.112 توضيحا ملائما، معتبرا إياها مهمة معقدة، مشاريع تقترح على المتعلمين لكنها تشكل تحديا و من بينها تجنيد المعارف.

فأما تعريف **كزافي روجارس** (Rogires .X (2000,p.126 فكان أوسع من الأول لأنه رأى فيها مجموعة من المعارف المنظمة تستعمل أمام مهمة معينة.

إن ما يمكن ملاحظته من خلال هذا التعريف يكمن في أن الوضعية عادة ما تتبع بصفة لاصقة بها و هي المشكلة، أي أن الوضعيات هي بمثابة مشكلات و لذلك كانت الوضعيات بمثابة المهام المعقدة.

إذا كانت الوضعية قد تمكنا من إدراك معناها فإن الإستراتيجية تتطلب توضيحا أيضا، بحكم فوائدها الجمة أمام الوضعيات و السبب في ذلك أن **جيرار سكالون** **Scallon. G** (2004, p. 56) قد رأى فيها تقنية ذهنية يختارها الفرد أمام وضعية معينة و بهذا المعنى الذي ذهب نحوه الباحث السالف الذكر فهي للدلالة على طرائق اكتساب المعرفة من قبل المتعلمين، أي أنها سيرورات يستعملها المتعلمون لما يكونوا أمام مهمات صعبة بعبارة أخرى أمام وضعيات.

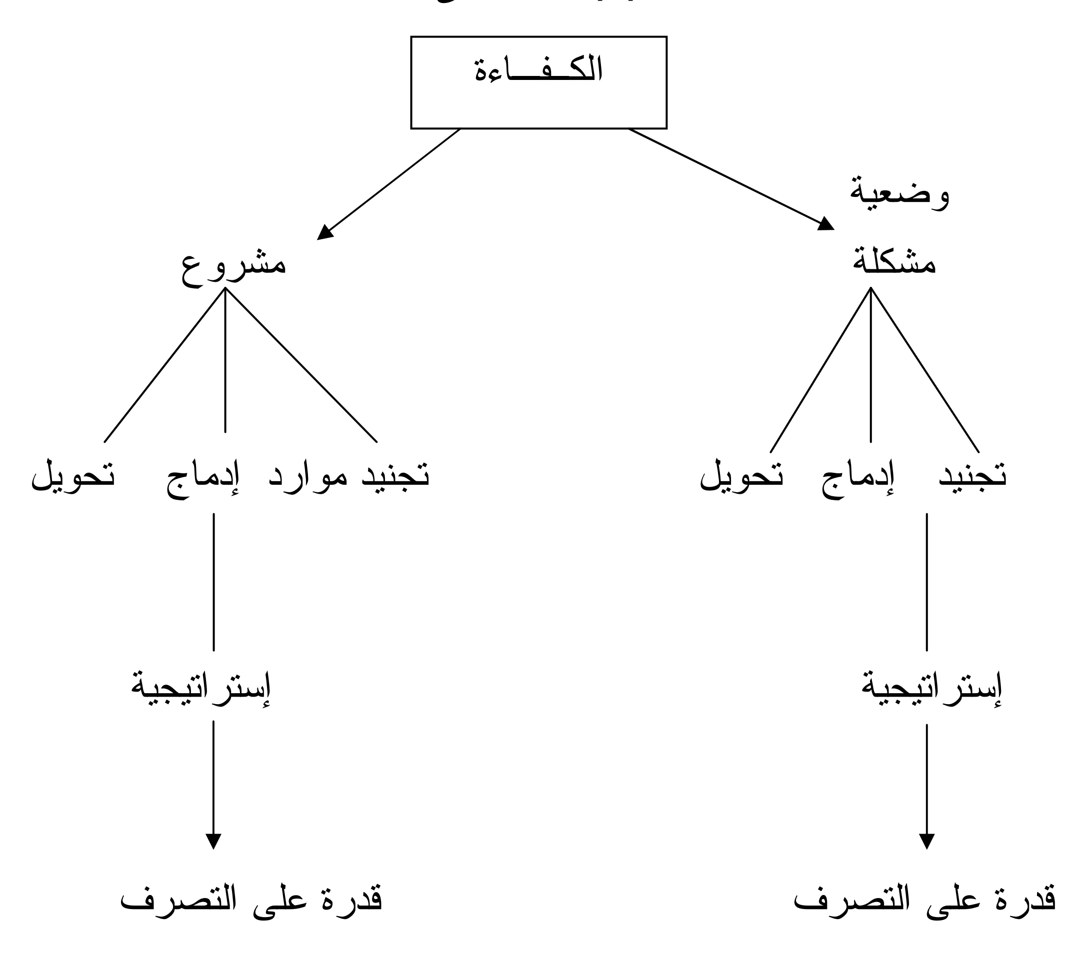
و أما المهمة فهي حسب ما جاء في **Le robert collège** (1998) عمل ينبغي أن ينجز، أو ما ينبغي أن نفعله.

و نستخلص مما تقدم أن المتعلّم إذا كان أمام وضعية مشكلة تستدعي تجنيد و تحويل المعارف باستعمال إستراتيجية ووصل إلى حلّها يكون قد اكتسب أو استحكم كفاءة و لما يطورها تزداد رسوخا.

لقد استقرينا في مفهوم الكفاءة، أنه إذا انتقص منه قدرة الفرد على التصرف فلا يمكن أن نتحدث عن الكفاءة إطلاقا، لأن قدرة الفرد على التصرف تتطلب منه تجنيدا لما له من معارف و خبرات و إدماجها ثم تحويلها كل ذلك يتم وفق إستراتيجية معرفية.

و حتى نوضح أكثر فأكثر هذا المعنى الذي أخذنا به، رأينا من الأهمية بمكان تقديم هذا المخطط بغرض تبيين شبكة مفهوم الكفاءة وهو على النحو التالي:

مخطط(3) يبين معنى الكفاءة



هذا مخطط يبين أن كل فرد أمام وضعية مشكلة أو مشروع لا بد له من تجنيد الموارد التي بحوزته، فإذا تم ذلك صار تابعا للثاني، أي يدمجهما فيتسع نطاق تلك الموارد، فتكون قابلة للتحويل، فينتقل ذلك كله إلى إستراتيجية و بعد توظيفها تصبح القدرة على التصرف قابلة للتطور أي متجددة.

4.3- نشأة مقاربة الكفاءات

يعود الفضل في ظهور مقاربة الكفاءات كمذهب تربوي جديد إلى جهود الفلسفة البراغمتية بزعامة **جان ديوى** (1859-1952)**Dewey. J** أو ما يعرف في اللغة العربية بالفلسفة الذرائعية الاداتية أو الوسائلية، وهي لفظة مشتقة من الكلمة اليونانية **Pragma** أي منفعة.
إن أصل هذه الفلسفة حسب ما لاحظته الباحثة **فاطمة الجيوشي** (2005،ص 112) تمتد جذورها إلى تقاليد أوروبية رغم أن الأمريكيين طوروها بكيفية أبهرت أصحابها الأولين.

لقد انطلقت في أولها من أن التربية لا تعد للحياة، بل أنها الحياة ذاتها و من ثمة عليها أن تعد الفرد بحيث يصبح قادراً على مجابهة المشكلات التي يصادفها في الوسط بمعناه الواسع.

في هذا المنظور سجلت الباحثة **فاطمة الجيوشي** (2005، ص 126) أن البراغماتية تعتمد على حلّ المشكلات في تعليم المتعلمين، لأنهم يدركون أن المواقف الحياتية الواقعية تدعم القدرة على حل المشكلات في موقف عملي،و الدليل على ما قدمناه يعود الفضل فيه لكتاب **جان دوي**(1859-1952)**Dewey. J** كيف نفكر الذي تعرضت الباحثة **فاطمة الجيوشي** (2005، ص119) إلى جزء كبير لمضمونه والذي ركز فيه على أن الأفكار يمكن استخدامها كأدوات لحل مشكلات حقيقية حيث اقترح خمس مراحل لكل مشكلة و هي على النحو التالي:

- تعريف المشكلة و تحديدها
- اقتراح الحلول الممكنة لحلها
- استنتاج النتائج
- التحقق من النتائج

ولعل هذا يبين اهتمام البراغماتية بالسيرورة التي يتبعها ذهن المتعلّم للوصول إلى حل المشكلة التي تعترضه، كما ينجم عن هذا الاتجاه في التعامل مع المشكلات تصوراً لحلها بمعنى الأداء و هكذا فإن الطريقة التي اقترحها البراغماتيون في التعليم تعتمد أساسا على المشكلة ما دام ذلك يدفع المتعلمين إلى التصرف، لأن الفكر في رأيهم يبدأ من موقف إشكالي.

كما كان للتطور الذي حصل في المجال الاقتصادي على وجه الخصـــوص تأثيراته على باقي النظم الاجتماعية و منها النظم التربوية، و حينئذ صنفت الأنظمة التربوية أو بالأحرى التربية على أنها عملية إنتاجية بشكل خاص فأدخلوها في التصنيفات الاقتصادية خاصة لما كثر طلاب العلم و معلموهم.

و هكذا أرمى بظلاله التطور الاقتصادي على المؤسسات التعليمية، ذلك حتى تستجيب من خلال برامجها و أهدافها لمتطلبات عالم الشغل و بما أن الصناعيين يكونون الجماعة الضاغطة حسب فلسفة التربية، فإنهم يتدخلون في صياغة غاياتها و مراميها.

و يمكن أن نضيف إلى ما تم ذكره أن الجميع يدرك أن الصناعيين أو ما نسميهم حاليا بالمستثمرين متشبتون بتنمية رأس مالهم ذلك بالزيادة في نسبة منتوجاتهم وفق مواصفات تخضع إلى شروط صارمة، والتي صارت تسمى بالعالمية.

يبدو أن هذه الأسباب المعلنة و أخرى ضمنية هي التي دفعت بالتربية إلى الارتباط أكثر فأكثر بالبعد الاقتصادي، و اتضح ذلك جليا لما أنجز أولئك الصناعيون ورشات تكوينية داخل مصانعهم لفائدة عمالهم خاصة الجدد منهم وقصدهم من ذلك بارزا و غايتهم واحدة تتمثل في تمكين العمال من رفع مستوى فعــاليتهم حتى يصيروا أكفاء، وهذا نوع من التناسب الأفضل في رأينا بين التربية والاقتصاد وكأن المؤسسات التعليمية غير قادرة على تأهيلهم.

في هذا الشأن أطلعتنا مجلة وزارة التربية الوطنية (2001،ص 58) أن الكفاءة كمذهب تعليمي ظهر أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم في الميدان المهني ولمّا حقق نتائج إيجابية في المجالين السالفين الذكر، أغرت هذه النتائج القائمين على النظام التربوي في ذات الدولة، و من ثمة عملوا على تطبيق ما جاء فيه و تم ذلك بغرض الرفع من مردود المتعلمين.

و لما كانت منطلقات التدريس بمقاربة الكفاءات اقتصادية بالدرجة الأولى كان لا بد علينا أن نبحث عن أولائك الذين أدركوا تلك العلاقة وحينئذ وجدنا أن العلامة **ابن خلدون** (1984، ص729) أشار إلى صناعة اللغة العربية قائلاً: « و السبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الكلمات و مقاييسها ... و إنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملاً.»

لقد تبين من خلال هذا الرأي أن الفرد متى اقتدر على استعمال اللغة مشافهة و كتابة سعى في ذلك لتحقق جزء من الكفاءة أو أكثر، ما دام قد جند موارد و حوّلها، حتى صيّر اللغة صناعة أي أنه أنتج لغة خاضعة إلى تصورها المعياري .

كما ظهرت الكفاءة كمقاربة للتدريس في فرنسا، إلاّ أنها لم تدخل حيّز التنفيذ إلاّ في مطلع السنة الدراسية 1993، و لقد تبين لنا ذلك من خلال ما جاء في الكتاب السنوي للمعهد الوطني للوثائق التربوية التابع لوزارة التربية الوطنية (2000، ص 316-317).

4.4- مبادئ مقاربة الكفاءات

لقد تطرقنا فيما سبق لمعاني الكفاءة من خلال أراء الباحثين فتأكدنا حينها أنها ذات دلالات عديدة، لكنها في الغالب تصب في نفس الرافد أي أن كل باحث أراد أن يجعل الكفاءة في قلب البرامج الدراسية وفي جوهر تعليمية مواد ذات البرامج فاقتربوا في مضامين آراءهم حول الكفاءة فصيروها طرقا تعليمية تعتمد على طرائق و وضعيات .

و لعل الجانب الأبرز في كل هذه التعاريف لمفهوم الكفاءة أنها مكنتنا من إدراك أهميتها في ميدان التدريس، مادامت تبحث على تحسين المردود الدراسي من حيث النتائج و الفاعلية وحتى نتمكن من ذلك حاولنا الإحاطة بالمبادئ التي اعتمدت عليها مقاربة الكفاءات و هي على النحو التالي:

- مبدأ الكفاءة منظمة للتكوين

إن هذا المبدأ يمثل بعدا تكوينيا من خلال غاياته و مقاصده المختلفة فالبرامج المسطرة لفائدة المتعلمين تتشكل من جملة من الكفاءات مسطرة على مدار السنة الدراسية، أين يعتمد المتعلّم في اكتسابها على التطبيق بدلا من المعارف، وهذا يمثل وجه التعليم المفيد وهو يحصل بواسطة التحكم في الكفاءات المسطرة.

- تعين الكفاءات وفق السياق الذي تطبق فيه

حتى يتمكن المتعلّم من معرفة سداده من خطئه في امتلاك كفاءة ما يستدعى للقيام بمهمات أحيانا معقدة، كوضعية مشكلة مركبة، مشروع...الخ

- وصف الكفاءة بالنتائج المرتبطة بها

يندرج هذا المبدأ في الحساب الختامي للكفاءات المكتسبة Bilan de compétences أو ما يعرف عند البعض بالحساب الختامي للتعلمات وتتعلق عادة بمعايير حسن الأداء.

- المحيط الذي يتم فيه التقييم

يعتقد **بيار جيلي** (**Gillet.P**(1992, p.72 أن الكفاءة معرفة من خلال مجموعة وضعيات والمهنة تمارس بالاعتماد على مجموعة كفاءات، كل واحدة تنتمي إلى وضعيات متلاقية، بعبارة أخرى فالكفاءة مبدأ منظم للتكوين، ويتلقاهـا المتعلّم بالقبول من خلال الوضعيات و يمسكها بيد الصناعة لتكون معرفة متعلقة بالتصرف.

4.5- خصائص الكفاءة

إن البحث عن خصائص الكفاءة ليس أمرا سهلا، لكثرة ما فيها من آراء و بعدها عن الخصائص التي تعودنا عليها في التدريس بالمحتويات أو بالأهداف ولعل هناك من يرى عكس ذلك.

لقد عرفنا من مآخذ **فليب برنو** (Perrenoud. P(1997,p.36** بعضا من خصائصها والسبب في ذلك أن هذه الخصائص لم يتطرق لها من المفكرين إلاّ القليل النادر، لأن في اعتقادنا الحاجة لم تدفعهـــم لذلك.

لقد نقل خصائص الكفاءة المفكر السالف الذكر بكيفية واضحة فصارت تلك الخصائص كلّها أعمدة تعتمد كتعليمية لمقاربة الكفاءات لهذا و ذاك جاءت على النحو الذي يأتي:

- **الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد**

و السر في ذلك أن الحياة عادة ما تضعنا أمام وضعيات جديدة نسعى أو نحاول أن نتحكم فيها بالاعتماد على ما لدينا من تجارب و مكتسبات ذلك إمّا بتكرارها أو تجديدها.

فالكفاءة ترجمان للمعارف و المهارات لما تصادفنا وضعيات، فهي بهذا المعنى تتحقق ضمن الوضعيات التي تمارس فيها.

- **الكفاءة تجند جملة من الموارد**

إن ينبوع الكفاءة يتشكل من معارف، تجارب، قدرات ومهارات...إلخ

لقد دلنا على هذا معانيها التي جاد بها المفكرون، فإذا كانت الكفاءة نهراً فالموارد الأخرى هي روافد، بهذا المعنى لا ينبغي أن نتحدث عن الكفاءة دون تحديد نوع الموارد التي تجندها تلك الكفاءة أي أن الموارد بمثابة وسائط و روابط تؤدي إلى اكتساب الكفاءة.

- **الكفاءة استعراضية**

لقد استطاع **فليب بيرنو** (Perrenoud .P** (1997, p. 45-46 الغوص في المعنى الاستعراضي للكفاءة، لأن الكفاءات تقاس على أشباهها و أمثالها، لأن في اعتقاده التحليل عملية عقلية تؤدي إلى تفكيك الموضوع إلى عناصره الأساسية بغرض إدراك العلاقات فيما بين تلك العناصر و بعد ذلك تتشكل صورة عن الكل، ومن هنا يتفرع التحليل إلى موضوعات أخرى.

و السبب في ذلك أن الفرد الذي يتحكم في الخطوات التحليلية العامة يمكنه استعمال نفس الخطوات في موضوعات متشابهة، لأنها تبقى عالقة في الذهن أما إذا كانت

الموضوعات غير متشابهة أي لا بخصوص مادة واحدة، فالمتعلم في هذه الحالة مطالب ببناء كفاءة تحليلية خاصة بكل مجال.

- **الكفاءة و علاقتها بالاجتماع**

لقد ذهب **فليب بيرنو** (**Perrenoud .P**(1997, P.44 في أثناء تعرضه لهذه الخاصية إلى الربط بين الكفاءة و الممارسات الاجتماعية، و قدم ذلك ليدل على أن الكفاءة تمارس و تكتسب داخل الجماعة، و من ثمة فهو بعد اجتماعي للكفاءة و نعتقد أن ذلك يفيد المتعلّم لما يوظف أو يجند جملة من التعلّمات فهو ينتج أشياء في قلب مجتمعه(المدرسة، المحيط الاجتماعي) لأنه ما دام ينتمي إليه فهو ينتج الأشياء المرتبطة به.

إن هذه الخاصية حتى و إن كانت في ظاهرها تشير إلى أن المدرسة هي الحياة الاجتماعية، ففي باطنها تعليل يوضح العلاقة الوطيدة بين مفهومين أساسيين هما:

الكفاءة و التصورات، فكلاهما يعتمد على السيرورة الذهنية، فعنايتهما بالسيرورة إلى أن تخرج إلى الوسط الاجتماعي فيؤثر فيها .

لقد عرفنا أن للكفاءة خواص تتميز بها ذلك من حيث آراء المهتمين بها واستقرينا منها أنها أحيانا تكون على التوالي، أي أن الخواص مجتمعة هي التي تضمن الكفاءة.

4.6- في تقييم الكفاءة

لقد ألف المفكرون في باب التقويم و التقييم، وهو حادث في علم التباري Docimologie كم رأى ذلك **هانري بيارون**(1963)**Pierron.H** الذي يهدف إلى دراسة منظمة للامتحانات و سلالم التنقيط، و لما كان كذلك سارع التعليم إلى تداوله عبر الأزمنة و العصور، و حينها لازم كل المقاربات (المحتوى، الأهداف والكفاءة) التعليمية فكانت أحسن خطوات التعليم عندهم الانتهاء بالتقييم لأنه يكشف عن كم المعارف و براهينها عند المتعلّم أيا ما كان مستواه الدراسي وتنشأ عنه في الغالب قرارات هامة و حاسمة تتعلق بالمسار التعليمي للدارسين فهو بهذا المعنى منارة تضيء المتعلمين والمعلمين على حد سواء فتلازمهم دوما.

وهكذا لما رؤوا فيه البيداغوجيون صوابا شرحوه، فبينوا ضوابطه بالتحليل طوراً و بالأمثال طوراً آخر، فاصطلحوا فيه أهدافا يسعى لتحقيقها و وظائف يؤديها رغم هذا بقيت بعض من مسائله يكتنفها غموض، فانتهى ذلك بظهور عوامل تؤثر فيه (داخلية و خارجية) فجعلته يبحث عن الصدق، فصار جدير بذلك.

و السبب في ذلك أن التقييم يفيد المتعلّم بإضاءة حول مستوى تعلماته و يفيد المعلمين باستقامة في تعليمهم، كأن الغرض منه واحد للمتعلّم و المعلم.

و لما كان موضوعنا يتعلق بتقييم الكفاءة فلا ينبغي أن نغوص في التقييم بحثا عن خواصه و تفصيل مراتبه أو في مشكلاته و طرائق التغلب عليها رغم إقرارنا مالها من تأثير على مصداقية الفاعلين فيه.

هذا شأن التقييم في مقاربتي المضامين والأهداف، إذ يحتل الصف الثالث في العملية التعليمية بعد الأهداف والطريقة فثبت بهذا المعنى أن من آثاره التحصيل والمهارة وهي كلّها عرفانية، أما أدواته فهي أيضا كثيرة و متنوعة و نقصد بذلك الأسئلة الاختيارية و أنواعها ومع ذلك لم يسلم التقييم من بعض النقائص المتعددة الأوجه.

ثم إن التقييم مهما كان نوعه (تشخيصي، تكوين وتحصلي) موزع في العملية التعليمية ومرتب فيها و ينتهي بإصدار قرارات ذات بعدين مقترنين بحصوله هما: النجاح والرسوب و لما كان كذلك فلأنه على درجة عالية من الصعوبة و من ثمة فقلما يسلم المصحح من الذاتية فيه.

و مما زاده أهمية ومكانة في العملية التعليمية هو ظهوره بكيفيات جديدة في التدريس بمقاربة الكفاءات ما دام يتصل بالإنجاز والعمل إضافة إلى جذوره العرفانية، و حتى نبين ذلك شيئا فشيئا رأينا ضرورة العودة إلى معنى الكفاءة لاستخراج مؤشرات تقييمها، فانجذبنا نحو معناها الذي أفادته مجلة نافذة على التربية (2003، ص6) معتبرة أن الكفاءة « هي مجموعة من المعارف، قدرات و مهارات مدمجة ذات وضعية دالة، التي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة.»

و هكذا تبين لنا أن التقييم في الكفاءة ينبغي أن يكون فكريا و عمليا، فيصير التعلّم أكمل و أرسخ بعبارة أخرى فالتقييم يكون تكوينيا لمّا يتعلق بالفكر و تأهيليا لمّا يرتبط بالعمل، و على قدر جودة العمل الفكري للمتعلّم من خلال السيرورات التي يتبعها يكون حذقه في حصول الملكة العملية.

و لهذا فإنا نجد نوعا من الاختلاف بين المفكرين كلما تعلّق الأمر بتقييـــم الكفاءة، و لعل السبب في اعتقادنا يكمن في اختلاف مآخذهم، و ما ذلك إلاّ دليلا آخر على صعوبة تقييم الكفاءة رغم هذا لاحظنا أن هناك اتفاقا فيما بينهم في بعض من جوانب تقييمها سيما الابتداء بما هو ضروري و بسيط قبل تعرضهم للعويص حتى إذا قيل عنه أنه كفء أو غير كفء،

فإنه قد قام بعمل اتبع خطوات واختار سيرورة أو أنجز عملا و حينئذ يجد آثارا تدله على ما حققه.

و في أثناء بحثنا عن آراء المفكرين في هذا الشق استوقفتنا ثلاث توجهات نوردها على النحو التالي:

الأول: منهم من استعمل المقارنة أسلوبا فيما بين المقاربات الثلاث (محتوى، أهداف وكفاءة) قصد تبيين أوجه الاختلاف و التشابه مدعما إياها باستخراج مميزات المقاربة التي ينجذب نحوها، فتفطن لكيفية حدوث التقييم فيها، هذا المنحى أخذ به **جان ماري ديكتال** (**Dekele .J - M**(2005, p. 1-2 الذي سجل بأن التطبيقات البيداغوجية في مختلف النظم التعليمية إن لم نقل التربوية صارت تتجه تدريجيا صوب تجسيد مقاربة الكفاءات، وإن دل هذا على شيء إنما يدل على بعدها العالمي، وهو نفس الرأي الذي اتخذته كوبة من المفكرين وهم **لبوتارف، بيرنو، ألاتي** (**leboterf**,1994 ; **Perenoud**, 1997 ; **Altet**, 1997)

الثاني: البعض الآخر انتحل الوصف التقريري منهجا فأكثر من الشروحات و التوضيح و لا شك أن ذلك له ما يبرره قد يكون منه تهيئة أذهان المهتمين بموضوع التقييم لقبوله دون مقاومة، و هذا بعد ترسخ فيه المفكر المغربي **سعيد غريب** (2003، ص 195–199)

الثالث: أما الزمرة الأخيرة فاختصت في جعل الأعمال و النتائج خاضعة إلى ما هو لازم و ما هو حقيقي مع مراعاة تقدم المتعلّم صوب الحقيقي، لقد مثل هذه الزمرة **لبوتارف** و **سكالون** (**Leboterf**, 2002 ; **Scallon**, 2004) .

و لأن ما بيناه من توجيهات في شأن تقييم الكفاءة يبدو لنا على الجملة ذا أهمية لا تعادلها أخرى، فلا مناص من أن نعتمد عليها في السعي لتحديد أساليب تقييم الكفاءة و السبب في ذلك أنه أعرق، ثم إن هذا التنوع قد يعطي بعدا جديدا للتقييم.

و على العموم لقد استقرينا منها أن التفصيل في معاني التقويم و التقييم لغة صار إلزاميا، لأن ذلك قد يسهم لاحقا في إيضاح أساليب تقييم الكفاءة كما تقدم سابقاً.

4.6.1 – مفهوم التقويم

لا يشك أحد في أن التقويم قد حظي باهتمام المفكرين والباحثين والمدرسين والدارسين، فألفوا في شأنه كتبا عديدة وتناولوه بالشرح والتوضيح حتى كدنا نتوهم أن تطبيقه سهل بسيط

والواقع أن ما تعلمناه نظريا من تلك الشروحات يصعب تطبيقه كلما كنا أمام وضعيات تعليمية تستدعي تقويما أو تقييما. والسبب في ذلك أن فروقا كبيرة تتضح بين المصححين للوضعية التعليمية الواحدة والواضح أننا ما كنا لنفطن لها لولا وجود دراسات في هذا المعنى ، أضف إلى ذلك أننا كلما وظفنا اللفظة كلما انبثق عنها حوار أو جدل ، وعندئذ نستقبلها أو نرفضها بحسب ما لدينا من خلفيات نظرية حولها ، أما الأولى فقد دافع عنها اللغويون لأنهم يعتقدون أن التقويم هو الأصح وأما الثانية فقد رأى البيداغوجيون التقييم صوابا، لكن هذا الجدل لا يصح إلا إذا كان ذلك صحيحا ، من هنا رأينا في البدء من نقط تلاقي لفظتي التقويم والتقييم أمرا لا مفر منه مادام ذلك سيبعدنا عن المغالط في استخدامهما فعثرنا على المعنى التالي :

قوّم أو قوم دراه بمعنى أزال اعوجاجه وقوام الأمر بكسر القاف يعني نظامه وعماده وقوم السلعة أي قدرها والقيمة هي ثمن الشيء .

وفي المنجد في اللغة والأعلام (1986) وفي باب فعل جاء الفعل قوم على النحو التالي :

قوم الشيء عدله وقوام الأمر نظامه وعماده وما يقوم به ويقال : هو قوام أهله أي يقيم شأنهم ولعل الشيء الملفت للانتباه هو انجذاب الباحث المغربي **سعيد غريب** (2003) نحو البحث والتنقيب عن معنى التقويم لغة فسجل أن هناك استخدامات بها مغالط قصدا أو عرضا واعتبر إياهما (التقويم والتقييم) يفيدان في قيمة الشيء، إلا أن الكلمة الأكثر استعمالا هي التقويم فإضافة إلى ما تفيده من تعديل أو تصحيح الشيء المعوج فهي تدل أيضا على قيمة الشيء، أما لفظة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط.

لقد بدا لنا هذا التفصيل في المعنيين أشد ملائمة في مختلف أبعاده و بالأخص لما تأكدنا بأن التقويم أشمل وأوسع مادام يتضمن التقييم ، في حين أن هذا الأخير يوظف فقط للدلالة على قيمة الشيء أو العمل وغيرهما.

وحينما نأخذ ما تداولته مضامين المدرسة الجزائرية في الابتدائي بعد إصلاحها مطلع السنة الدراسية 2003–2004 ندرك أن هناك تقاربا وانسجاما فيما بين الرأي الذي دافع عنه **سعيد غريب** (2003) لما تعرض للمعنى اللغوي للفظة التقويم وما استعمل في تلك المضامين ، حيث أن هذه الأخيرة لم تجرد صبغة التصويب والتعديل من البعد التقييمي أي تثمين وتقدير أعمال المتعلمين ، و لا مانع في تقديم عبارات تؤكد المعنى الذي أتينا على ذكره من برنامج السنة الأولى ابتدائي ففي دليل المعلم لمادة اللغة العربية (2003، ص11–12) عثرنا على أن التقويم وظف للدلالة على التقييم لما تم اعتباره مسعى يؤدي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار وبتعبير آخر فإن التقويم هو إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعليم المختلفة.

وخلاصة القول في هذا المعنى نتبين أن اللفظة أيا ما كان مأخذها (تقويم، تقييم) فهي جائزة الاستعمال لكن إذا أخذنا بعين الاعتبار هذا البعد اللغوي فإنه يمكن أن نتوصل إلى وضع لغوي حاصل يمنحنا فرصة استعمال التقويم للدلالة على التقييم في حين أن العكس غير صحيح.

ولئن كان التقويم يلازم كل العمليات التعليمية التي ينجزها المتعلمون فإن استعماله في مقارنة الكفاءات يرتبط من جهة بعملية تجنيد الموارد ثم تعدادِها من جهة أخرى ، كما أن أهمية التًقويم تزداد تعقيدا كلما كانت الوضعيات معقدة .

وخير طريقة يمكن أن نتبعها حتى نتبين أهمية التقويم ومقاصده تكمن في توضيح أساليبه في كل مقارنة، في هذا السياق لم نجد من سبيل سوى الاستنجاد بالأعمال التي أنجزها كل من **جان ماري ديكتال وجيرار** **Deketele. J-M et Gérerd. F-M** (2005 , p.6) فاستقرينا منها جدولا لكي ندرك العلاقات فيما بين المقاربات الثلاث ذلك للدلالة على التقويم في كل واحدة.

جدول رقم (18) يبين مقاصد

التقويم في كل مقاربة

المقاربات	ما تعتبره تعليما	طرائقها البيداغوجية	أساليب التقويم فيها
المحتوى	مجموعة مواد ومضامين منفصلة أو متصلة في شكل قائمة أو مفردات أو برامج	تبليغ، إيصال، توصيل	أخد عينة من المحتوى الدراسي تصاغ في ضوئه أسئلة عادة ما تخاطب ذاكرة الاسترجاع يتم بواسطتها التقويم
الأهداف	سلوكات يبديها المتعلمون تكون قابلة للملاحظة والقياس وهي منظمة في شكل وحدات تعليمية	ينبغي تنميتها عند المتعلمين بالبناء والممارسة والتطبيق	أخذ عينة من الأهداف الإجرائية ثم تصاغ في ضوئها أسئلة يتم بموجبها تقويم أعمال المتعلمين
الكفاءات	تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد وتحويلها المنهاج هو مبدؤها التصرف مقصدها	حل وضعية مشكلة إنجاز مشروع فردي أو جماعي تصور الحلول للوضعيات المعقدة بفضل استراتيجيات	اقتراح وضعيات تعليمية إنتاج حل وضعية مشكلة انجاز مشروع التصرف في المعرفة

ويلاحظ لدى تحليل هذا الجدول أن بيانه من وجوه ثلاثة وهي على النحو الذي يلي :

الأول يقتضي الإنفراد بالقرار في عملية التقويم من قبل المعلمين خاصة في انتقاء بصورة عشوائية الأسئلة الإختبارية وسلم تنقيطها ، إذ عادة ماتكون استظهارية تستدعي استرجاع المعارف وإذا انفرد المعلمون بالقرار أو بالحكم على امكانات المتعلم فقد ينتج عن ذلك كبح

في مبادراته وحينئذ يتراجع عن التعليم فيصير ذلك وهنا في العطاء أو الحيوية الفكرية ، لأن وظيفة التقويم تبدو تحصيلية فقط.

ومن أمثال ذلك:

أعرب ما تحته خط ؟

أذكر أسباب اندلاع ثورة التحرير الكبرى ؟

أحسب مجموع عددين ؟

أما الوجه الثاني فالتقويم يكون فيه مقتصرا على عطاء ناقص ، لأنه مجزئ حسب الأهداف الإجرائية لأن في اعتقادنا الاستجابة لا تتكرر إلا إذا رافقها ثواب أما إذا توقف هذا الثواب وحل محله عقاب فإن الاستجابة سيؤول بها الأمر تدريجيا إلى ما يسمي بالخمود –extinction – ثم إن النسج على منوال الأفعال السلوكية القابلة للملاحظة والقياس والمواظبة عليها يجعل العقل المحصل عليها آليا ، فينشأ من ذلك تعلم تراكمي ، وبعبارة أخرى إن التعلم إذا استقرت فيه الآلية عسر الفكر على مخالفتها ومن أمثال ذلك :

صف مشهدا طبيعيا من خلال مؤشرات (صور مثلا) ؟

أذكر قاعدة حساب المربع ؟

ميز من الجمل التالية الاسمية والفعلية ؟

أما التقويم في مقاربة الكفاءات فهو يبدو لنا أعمق إذ لا نستطيع تبيين حقيقته وكيفية حدوثه إلا من خلال العودة إلى التعريف الإجرائي للكفاءة وحينئذ نحدد بدقة مؤشرات التقويم.

لقد شكل هذا سببا كافيا للمفكر **جيرار سكالون** (124. Scallon. G (2004 ,P لإضافة صفات أو أدلة أخرى للكفاءة في محاولة منه لإثبات أنها مرتبطة بالتقويم فعاود تعريفها قائلا : « الكفاءة تعرف على أنها معرفة التصرف ، مهارة ، قدرة على تجنيد موارد ، فلا يجوز أن تكون بمثابة تمارين أو قدرة مجردة أو حتى عناصر مادية في العبارة ، فهي تتعلق بالحياة اليومية وليس بالضرورة المظاهر المدرسية.»

ولعل هذا المعنى لمفهوم الكفاءة يتيح لنا الفرصة الإلمام بمؤشرات تقويمها ويتضح لنا ذلك من خلال الجوانب التالية:

- الوضعية أساسية للتقويم لهذا ينبغي أن تكون دافعة لتجنيد الموارد
- المهام والوظائف التي تعطي للمتعلمين ينبغي أن ترتبط بالتكوين العام –عملية–
- تقويم الكفاءة يتطلب وضعيات ذات المجال الواحد
- التقويم يكشف عن بناء الكفاءات ومن ثمة توجيه تقدمها

ولو فرضنا أننا قمنا بتحديد الوضعية وحددنا كل ما يوجد بها من معطيات فينبغي أن لا ننسى أنها واقعة بمقصودها (كفاءة) ومتعلقة بقدرة على تجنيد الموارد التي ينبغي أن تكون منتظمة ومرتبة ، وفي هذا المعنى أعطى **جيرار سكالون** (118. Scallon. G (2004, P مثالا أخذه من منهاج التعليم الابتدائي لحكومة كيباك (2001) للدلالة على الوضعية فجاء على النحو التالي :

بعدما أظهر المعلم أهمية النباتات في المحافظة على البيئة يطلب من المتعلم أن يتصور ذلك على مستوى الحي الذي يسكن فيه بعد ذلك ينبغي أن يبحث عن وسيلة للتواصل مع زملائه داخل الحجرة الدراسية لإطلاعهم بمقترحاته الناجمة عن تصوراته.

ولئن كانت هذه الوضعية تستدعي موارد عديدة يجندها المتعلم ثم يدمجها فإن حلها يتطلب الحذق بها من جميع جوابنها ، هكذا ندرك أن المتعلم يستعمل استراتيجية بها مراحل مثل:

- تحديد الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه وهو عبارة عن انجاز مخطط أو رسم منظر يبين فيه أهمية النباتات
- التفكير في الوسائل المادية التي يحتاجها
- البدء في إنجاز المهمة
- تحليل الطريقة التي اتبعها عند عرضه لعمله أمام زملائه

وما من شك أن هذه الوضعية تهدف إلى الكشف عن معايير التقويم حيث يتبين أنه لا يتجه صوب نوعية الإنتاج (النتيجة) وإنما صوب القدرة على تجنيد الموارد ومعنى هذا أن التقويم هو بمثابة جرد للموارد التي جندها المتعلم.

في هذا التوجه، عدنا إلى مناهج المدرسة الابتدائية الجزائرية (2003) لنرى ما إذا كان التقويم يخضع إلى نفس الوجهة فاستخرجنا من دليل المعلم لمادة اللغة العربية (2004، ص22) بعضا من الوضعيات التعليمية أعطيت للمتعلمين في شكل مشاريع فأخذنا منها ما يلي :

أرسم إشارات للحديقة وذلك من خلال أربعة نصوص قرائية وأعطي تعليمات

أرسم حيوانا وأصفه من خلال أربعة نصوص قرائية

في الواقع مادامت الكفاءة تتعلق بالحياة اليومية فإنا نجد في المثال الأول بعدا تصوريا للعمل الذي يؤديه المتعلم مادام أنه مطالب بتجنيد موارد عدة، في حين يتجه المثال الثاني

صوب تعلمات سلوكية (الرسم والوصف) لأن في اعتقادنا عملية تجنيد الموارد فيه غير واضحة ومن ثمة فالتقويم لا يخدم الكفاءة.

على أننا نحتفظ من المثالين السابقين بأن هناك تداخلا أحيانا بين مقاربة الكفاءات ومقاربة الأهداف.

ومن الواضح أن هذا السبب هو الذي جعل المفكر **طارديف** (**Tardif . J**(1992,p.244 يؤكد على ضرورة إرفاق التعليمات التي تعطى للمتعلمين لما يتعلق الأمر بوضعية يتم بواسطتها التقويم.

4.6.2– تقويم الكفاءة

بعدما أتينا على توضيح التقويم في مختلف المقاربات التدريسية وأعطينا في ضوئها أمثلة عما ينبغي فعله لما يتعلق الأمر بمقاربة الكفاءات، ولمزيد من التوضيح في هذا السياق انجذبنا نحو ما اقترحه المفكر الفرنسي **قي لبوتارف**(2002, p.462–463) **Leboterf . G** خاصة أنه وطد العلاقة فيما بين الشغالة والكفاءة مادامت هذه الأخيرة عملية ومهنة وفي اعتقادنا أن هذه الأفكار هي الأعمق من حيث تناول موضوع تقويم الكفاءة سيما في الربط بين الشغالة – Ergonomie– وهي دراسة يقصد بها تنظيم الشغل تنظيما محكما وتقويم الكفاءة وهي على النحو التالي :

– أحكام النجاعة

وتسمى أيضا بأحكام النفاذة أو الفعالية، هذه الأحكام تؤكد لنا بأن النشاط الذي يحققه المتعلم بكفاءة يؤدي إلى نتائج قطعية أو حاسمة ذلك من خلال العودة إلى التجلية أي النتيجة.

ولعل هذه الأحكام تفيد دلالات واضحة حول الكفاءة إذا كانت مكتسبة أو غير مكتسبة بعبارة أخرى لا يحق للمتعلم أن ينتقل إلى مستوى أعلى ما لم يتحكم في الكفاءات الإجبارية،

هذا الرأي ذهب نحوه أيضا **جيرار سكالون** (**Scallon. G** 2004,P.209) في أثناء تعرضه لما هو إجباري وثانوي في الكفاءات التي ينبغي أن يتحكم فيها المتعلم حتى ينتقل نحو كفاءات أحرى.

جدول رقم (19) يوضح الكفاءات الإجبارية أو المطلوبة في الانتقال من مستوى أدنى نحو مستوى أعلى

الكفاءات الإجبارية	الكفاءات الاختيارية الأولى	الكفاءات الاختيارية الثانية	الكفاءات غير المطلوبة
ك1،ك2،ك3،ك4 4/4 إجبارية	ك5،ك6،ك7،ك8،ك9 3/5 مطلوبة	ك10،ك11،ك12،ك13 2/4 مطلوبة	ك14،ك15،ك16 غير مطلوبة

ويلاحظ لدى تحليل المعطيات التي تضمنها الجدول رقم (19) أن كل برنامج دراسي في أي مادة من المواد الدراسية ينبغي أن يحتوي على كفاءات إجبارية يبنى عليها التقويم وكفاءات اختيارية أولى يجب أن يتحكم المتعلم في بعض منها فالاختيارية الثانية الاختيارية والملاحظ كذلك أن هناك كفاءات غير مطلوبة وعلى العموم فإن كل كفاءة إجبارية أو اختيارية أولى وثانية تقوم من خلال وضعيات عديدة.

جدول رقم (20) يبين تقويم

الكفاءة من خلال وضعيات

الكفاءات	**الوضعيات**				
أ	1	2	...	جـ	
ب	1	2	3	...	
جـ	1	...	جـ		
د	1	2	3	...	جـ

إن بيان هذا الجدول يؤكد لنا بأن عملية تقويم الكفاءات يتم من خلال وضعيات حيث يتم تحديدها حسب متطلبات الكفاءة، معنى هذا لنفترض أن مجموعة الكفاءات في مادة الرياضات هي30 فينبغي أن تقابل كل كفاءة عدة وضعيات حسب سهولتها أو صعوبتها (التقليد والمحاكاة، التحويل والإدماج) وتعتبر هذه الوضعيات بمثابة عتبات تدل على تحكم المتعلم في الكفاءات الإجبارية والاختيارية.

- أحكام المطابقة

يمكن أن نسميها بأحكام المرافقة أي أن التحكم في الكفاءات يكشف عن سيرورات ذهنية وهذا يدل على أن تجنيد الموارد يتم بكيفية منظمة.

-أحكام الوسامة

يمكن تسميتها أيضا بأحكام البهاء وهي تصب في قلب الاستراتيجيات(التكرار، الفهم، التحليل والتركيب...الخ) التي يستعملها المتعلم للتحكم في كفاءة مادام الإبداع لا يمكن أن يكون نموذجيا بل متغيرا.

- أحكام خاصة

وهي أحكام تتجه صوب التمييز بين المتعلمين لأن لكل متعلم سبله الخاصة في التصرف بكفاءة.

هذا ملخص لأفكار **قاي لبوتارف** (2002) **Leboterf . G** حسب ما فهمناها إذ هي في غاية الأهمية سيما أننا منها استقرينا مقاربتين لتقويم الكفاءة وهما :

أما الأولى:

كلما كانت الكفاءة تتجه صوب المهارة أو ما يشبهها كلما كان التقويم يتجه صوب الفحص لأن قياس فارق ما غير ممكن إلا في حدود التأكد من مطابقته لإنتاج آخر.

فأما الثانية:

عندما تقترب الكفاءة من التصرف في المعرفة من خلال تجنيد الموارد ودمجها ثم تحويلها يتجه التقويم صوب الوضعيات.

إن الأخذ بهذين المقاربتين في تقويم الكفاءة يدفع بنا إلى القول بأن المهارة – Savoir faire– ما هي إلا جزء من الكفاءة ، ومما هو جدير بالذكر كذلك أن مجموعة مهارات إذا استطاع الفرد أن يتحكم فيها قد تشكل كفاءة مدمجة .

ومهما يكن من أمر الخلاف في تقويم الكفاءة فالذي لاشك فيه أنها تتطلب عمليات عقلية عالية كالتعميم الاستقرائي، صياغة الفرضيات، حلّ مشكلة، الاستدلال وفق شروط... الخ .

ومن الباحثين من يرى في تقويم الكفاءة ربطا فيما بين العمليات العقلية وما تتطلبه من وظائف كما هو الشأن **لمرقاريت ألتي** (1994, P . 101–106) **Altet. M** وفضلنا تبيين ذلك من خلال الجدول الموالي:

جدول رقم (21) يبين نوعية العمليات العقلية وما تتطلبه

العمليات العقلية	ما تتطلبه
عمليات الحجز	الانتباه، الفهم، التفسير والتعليل
عمليات التخزين	ذاكرة الاسترجاع (مفاهيم وصور، جمل ونصوص)
عمليات التحويل	مقارنة، ترتيب وتصنيف
عمليات الاستدلال	الاستقراء، التلخيص، التشابه
عمليات السيرورة	كل الاستراتيجيات التي يستعملها المعلم لاكتساب المعرفة
عمليات الإنتاج	ابتكار المعارف، استكشاف الحلول، حلّ المشكلات وتجنيد الموارد

يلاحظ من خلال التفصيل في بيانات هذا الجدول رقم (21) أن العمليات العقلية ارتقائية أي من ما هو بسيط صوب ما هو معقد ويبدو لنا أن العمليات الأولى هي بمثابة مصادر لاكتساب المعارف والمهارات، أما المعقد فهو الذي يبدأ في رأينا من عملية التحويل وصولا إلى عملية الإنتاج وهذه الأخيرة في مراتب العمليات العقلية وعليه فالعمليات المرتبطة بالإنتاج هي الكفاءة في بعدها النظري والعملي .

إن هذا التوازن فيما بين العمليات العقلية وما تتطلبه من وظائف تقابلها، يجعلنا نميل إلى الاعتقاد بأن هناك كفاءات مطلوبة ومكتسبة وهذا ما استقريناه من أفكار المفكر الفرنسي **قي لبوتارف** (2002, P .105) **Leboterf .G** الذي وضحها من خلال جدول أوردناه على الشكل الذي يلي:

جدول رقم (22) يبين الكفاءة اللازمة والكفاءة المكتسبة

	طبيعتها	**تحديدها**	**صاحبها**
الكفاءة اللازمة	توصف على أنها عبارات أو أفعال عملية أو شروط المقام مثل : يكون قادرا على القيام بعملية...	الأهداف محددة	المؤسسة من خلال المناهج الدراسية
الكفاءة المكتسبة	عبارة عن تصرف في المعرفة أو المهارة وتتطلب تجنيد الموارد	عند الفرد	الفرد

يتجلى لنا من خلال ما تضمنه الجدول المبين أعلاه أن هناك علاقة وطيدة فيما بين التدريس بمقاربة الكفاءات سيما في تحديد الكفاءات اللازمة من قبل واضعي البرامج الدراسية التي توصف على أنها قدرات قد يقوم بها المتعلمون.

أما المكتسبة فهي عبارة عن كفاءات يكتسبها الفرد المتعلم من خلال التصرف في المعرفة بواسطة عملية التجنيد، بهذا المعنى فالتقويم يتجه صوب الكفاءات المكتسبة فيعبر عنها المعلم بواسطة أهداف سلوكية أي أن نص الكفاءة لا يخلو من أفعال سلوكية.

وحتى نقرب هذا المعنى أكثر فأكثر عدنا لصنافة **بنيامين بلوم** (1969) **Bloom. B** التي ذكرها **بوشينة السعيد** وآخرون (2000، ص 13-15) بإيجاز فاستقرينا من تعاريفهم

للمستويات المعرفية التي أقرها **بلوم (Bloom)** الجدول المبين أدناه في محاولة منا للربط فيما بين مستويات المعرفة وما يقابلها من مهام يؤديها المتعلم.

جدول رقم(23) يبين مستويات المعرفة والأفعال التي تدل عليها

أي الأنشطة التي يقوم بها المتعلم

مستويات المعرفة	التعبير عنها	الأفعال التي تدل على ذلك
المعرفة	يكون قادرا على تذكر معلومات	يتذكر، يعرف، يتعرف، يعد، يكتب بوسيلة مع شخص أو من خلال تعليمات
الفهم	يكون المتعلم قادرا على فهم أي يعبر بواسطة ألفاظ ما يعرف	يتحاور، يناقش، يترجم، يصف ويتعرف
التطبيق	يكون قادرا على استعمال أفكار مبادئ نظريات، وضعيات حقيقية وقدرة على الفهم	يوظف، يستعمل، يطبق، يحل مشكلات يترجم، يطبق، يشرح ويفسر
التحليل	يكون قادرا على تحليل الكل إلى أجزاء ودراسة العلاقات التي تتضمنها هذه الأجزاء	يحلل، يفرق، يقارن ويستكشف
التلخيص	يكون قادرا على دمج أجزاء أو عناصر هذا المستوى يؤدي إلى الإبداع	يركب، يخطط، يقترح
التقويم	يكون قادرا على إصدار أحكام على فكرة وطريقة، تقنية بواسطة معايير خاصة	يقارن، يصدر أحكاما ويقدر

يتضح من خلال ما تضمنه هذا الجدول أن هناك مستويات عديدة للمعرفة الواحدة بدءا مما هو بسيط وصولا لما هو على درجة كبيرة من التعقيد وتقابلها أنشطة يؤديها المتعلم، إنه ذلك المعنى الذي أفاده قي **لبوتارف** (2002) **Leboterf . G** لما حدثنا عن الكفاءة اللازمة

والمكتسبة كما تظهر بيانات هذا الجدول أن هناك مراكز للمعرفة ينبغي أن يكتسبها المتعلم حتى يتسنى له الانتقال نحو أخرى.

ويبدو لنا أيضا أن المستوى الثالث وما بعده يتجه نحو حسن التصرف أمام وضعية وهنا إشارة واضحة لبداية التعلم بالكفاءات.

ومن الواضح أيضا أن عملية تقويم الكفاءة تتطلب من المعلّم كما سبق ذكره إعداد وضعية أو عدة وضعيات تصاغ في شكل تعليمة تستعمل فيها الأفعال الدالة على ذلك بدءا من المستوى الثالث أي من التطبيق ونفس الإجراء ينطبق في تقويم الكفاءة الجماعية من خلال أعمال الأفواج.

إن تقويم الكفاءة قد اقترح علينا معايير وعتبات تعرف بفضلها ما إذا كانت الكفاءات المنصوص عليها في البرامج الدراسية قد استحكمها عملا المتعلمون في الحدود التي بينتها الوضعيات التعليمية وذلك لأن الأصل في التقويم إنما هو تجنيد المعارف والمهارات لحلها، وجميع الوضعيات ينبغي أن تشترك في هذا المطلب وما من شك أن هذه الوضعيات أيضا تختص بشروط أخرى لإفادة مؤشرات التقويم قصد دفع المتعلمين لحلها.

كما رأينا كيف ساهم المفكرون في تهذيب مناحيه وترتيب مسائله لما جعلوه تصرفا ولذلك يسمى بتقويم الكفاءة من خلال مشكلة أو مشروع، فتميز عن التقويم الذي ألفناه في مقاربتي المحتوى والأهداف.

هذا وجه التقويم في الكفاءات، وهو كما مر علينا إنما يحصل من خلال ثلاث خطوات مرتبة ترتيبا موضوعيا وهي:

- يستند التقويم على حد أدنى من الكفاءات الاختيارية وكل الكفاءات الإجبارية
- معايير التقويم يشار إليها في نص الوضعية

- التقويم لا يتم إلا بعد نهاية التعلمات

أما القصد الأخير منه فهو دفع المتعلم إلى القيام بإنتاج معقد وهذا ما بدالنا انسجاما فيما بين المفهوم الإجرائي للكفاءة وسبل تقويمها.

4.7- مؤشرات الكفاءة الجماعية و علاقتها بالتصورات الاجتماعية

لقد تحدثنا مطولاً عن مفهوم التصّور في الفصل الأول ورأينا أن كل تصور يعتبر شكلا من أشكال الرؤية العامة ويعيد هيكلة الحقيقة كما يساعد الجماعة على إعطاء معنى لتصرفات أفرادها، ولعل الشيْ المهم الذي اتضح لنا بفضل مختلف تعاريف مفهوم التصور التي توقفنا عندها يكمن في أن التصورات الاجتماعية بمثابة طريقة تفكيرية و تفسيرية للواقع اليومي موجهة صوب الاتصال، الفهم والتحكم في المحيط الاجتماعي.

أما مفهوم الكفاءة فهو متقدم عن التصّور في الاكتشاف، والقائم عليه هو تجنيد الموارد قصد إيجاد حلّ لمشكلة أو إنجاز مشروع، فلا يمكن لأي متعلّم الوصول إلى الكفاءة إلاّ بعد أن يحسن استعمال موارده بالتجنيد و الدمج و التحويل، و هي كلها عمليات داخلية ترتكز على سيرورات ذهنية.

من هذين المعنيين للتصور الاجتماعي و الكفاءة استطعنا استنباط بعضا من أوجه تشابههما و هي:

- كلاهما بمثابة سيرورة ذهنية، لهما بعدا داخليا وذلك قصد التحكم في المحيط الاجتماعي من خلال حلّ مشكلاته.

لقد حرص في هذا الباب الباحث **قي لبوتارف** (2002, p.144-145) **Leboterf.G**أن يعقد صلة بين المفهومين من خلال الكفاءة الجماعية فكان في رأينا استثناءا في عصره إذ لولاه لما جاءتنا فكرة التطرق للموضوع.

و لئن كان من الصعب أحيانا التفريق بين الكفاءة الفردية و الجماعية، فإن الشيء الذي لا نستطيع نكرانه يكمن في أن الكفاءات الجماعية ضرورية في الأعمال التي ينجزها المتعلمون جماعات أي أفواج، و هي أيضاً نتيجة تعاون كفاءات فردية أو بالأحرى لقد بين **قي لبوتارف** (2002) **Leboterf. G** الحاجات الداعية لهذا التقارب فذكرها على النحو التالي:

- الكفاءة الجماعية تتشكل بواسطة التصورات المشتركة للمشكلات التي يتطلب حلّها و للأهداف التي ينبغي تحقيقها
- وضع خطوات لإنجاز مشروع مشترك
- الاتصال فيما بين أفراد المجموعات تتكون من ألفاظ مترابطة
- يقتسم أفراد المجموعات المعلومات في سياق علاقات تتغلب عليها الثقة المتبادلة

و لم يكتف بهذا الاقتران فيما بين المفهومين بل راح يؤكد وجود نواة أو محور مشترك للكفاءات بين مجموعة مهن أو حرف.

إن هذه الخواص التي تميز الكفاءات الجماعية تقارب في المنزلة خصائص التصورات الاجتماعية، لأن المتعلمين قد يستعينون بالتصورات الجماعية لما يتعلق الأمر بإنجاز مشكلة معقدة أو مشروع فيتعاملون معها كأنها حقيقة جديدة و لعل الدلائل التي تمكننا من التعرف على الكفاءات الجماعية هي بمثابة:

- ظهور تصورات مشتركة بين أفراد المجموعة
- ظهور تقارب في المرجعيات الفردية فتتشكل بذلك مرجعيات مشتركة
- ظهور تصورات مشتركة تبين السيرورات التي يتبعها المتعلمون

و حتى ندرك أبعاد الكفاءات، عدنا مجددا لأفكار الباحث **في لبوتارف**
Leboterf. G (2002, p.142-143) فوجدنا مثالاً يدل عن كفاءة جماعية ذات بعد اتصالي فأوردنا بعضا من جوانبها وهي:

- لغة تعاونية مشتركة
- ردات فعل مشتركة تجاه الإشارات الضعيفة
- تكييف اللغة وفق أنماط الاتصال

إن هذه العناصر كلّها أو مجتمعة تشكل كفاءة جماعية اتصالية و هي دلالات عملية أي تطبيقية.

4.8- أدوار المتعلمين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات

إن تطبيق مقاربة الكفاءات في المدرسة مرهون إلى حد بعيد بمدى استجابة المتعلمين للأدوار التي ينبغي أن يضطلعوا بها داخل حجراتهم الدراسية، لأن المتعلمين يؤخذون معارفهم و ما ينتحلونه من القيم حسب ما يقترحه عليهم من إملاءات عادة ما تجود بها البرامج و المناهج الدراسية التي لا تخلو في مرجعياتها من البعد الفلسفي الذي تعتمد عليه،

و يبقى غرض البرامج أو المناهج هو الوصول بالمتعلمين إلى التحكم في المعارف التي تتضمنها.

و هكذا اقترحت مقاربة الكفاءات أدواراً جديدة على المتعلمين ما دامت تهدف إلى تمكينهم من إدماج جملة من الموارد أمام وضعيات تعليمية، فاستقريناها أولاً مما جاد به المفكر **فليب بيرنو** (92 – 90 .1997, p) **Perrenoud . p** و هي في اعتقاده ينبغي أن تكون حقيقية و جاءت على الشكل التالي:

- التوريط و الإشراك
- الشفافية
- التعاون
- التشبث
- تحمل المسؤولية

حتى نتبين معانيها و دلالاتها كان لزاما علينا العودة إليها بنوع من التفصيل.

- **التوريط و الاشتراك**

ينبغي أن يكون هذا المسعى أساسيا بالنسبة للمتعلمين حتى تكون مشاركتهم في بناء الكفاءات أكثر فعالية، فهم مطالبون بالحذق و اللباقة في استعمال مهارتهم.

- الشفافية

إن العمل التقليدي في المدرسة عادة ما يشجع المتعلمين على تحقيق النتائج فقط، أما في مقاربة الكفاءات فهي تجعل من السيرورات تفكيرا و عملاً لأن الأحكام التي يصدرها عليهم صارت تتعلق أو ترتبط بالعمل الجماعي و مدى تقدمه.

- التعاون

إن العمل بمقاربة الكفاءات في التدريس لا يسمح قطعا للمتعلم بالعزلة أو الإنفراد، لأن إنجاز مشروع أو حل مشكلة أحيانا يتطلب تجنيد موارد كل الأفراد المتعلمين خاصة إذا كان العمل بالأفواج.

-التشبث

بما أن الاستثمار المتعلق بالموارد المجندة يتطلب وقتا أطول، خاصة في إنجاز المشاريع الفردية أو الجماعية، ينبغي أن يعمل المتعلمون صوب عدم التخلي عن أهدافهم التي سطروها و من ثمة فهم مطالبون بتأجيل رضاهم إلى غاية تحقيق المشاريع.

-المسؤولية

إن التدريس بمقاربة الكفاءات يتطلب تعاونا فيما بين المتعلمين في هذا الرافد ينبغي أن يتحمل المتعلم مسؤوليته كاملة غير منقوصة في إنجاز أعماله ضمن أفواج، في حالة عدم قيامه بدوره قد يشكل عائقا في أعمال الآخرين.

و نحن نجد أن هذه الأصناف من الأدوار كلها تدفع المتعلمين نحو التمسك أكثر بمضامين تعلماتهم فيحاسبون بواسطتها من قبل المعلمين، فيحصل لهم التعلّم الحقيقي، مادام أنهم صاروا في قلب العمل المدرسي.

كما شكلـــت ذات الأدوار في الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية بعدا آخرا للتدريس بمقاربة الكفاءات، حيث ذهبت نحو تحديدها بدقة إيمانا منها بأن ذلك صار مسلكا لا مفر منه، وهذا ملخص لما جاء فيها، استقيناه من مناهج التعليم الابتدائي (2003، ص 3- 5)

- يعتبر المتعلم محورا أساسيا في تعلماته
- يشارك في مسؤولية قيادة و تنفيذ التعلم
- يبني معارفه بواسطة إدماج التعلمات
- الخطأ يرمي إلى ظهور المعرفة

وهكذا فبعد أن حددنا أدوار المتعلمين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات اتضح جليا أن مناهج المدرسة الابتدائية في الجزائر اقتبست تلك الأدوار بالموازنة مع الدراسات التي أنجزها البـــاحثون، و من ثمة جعلوها قطبا لتعلّم المعرفة، لأن التدريس بمقاربة الكفاءات يستلزم ذلك كما أن هذا المقدار كاف ليكون المتعلّم مقصداً لكل التعلمات، كما كان الفضل لهذه الأدوار كبيراً في دفعنا للبحث عن الطرائق البيداغوجية التي تثمن هذه الأدوار فاكتشفنا حينها أن التدريس بواسطة المشكلة و المشروع يجسد فعلاً تلك الأدوار، و ما الخطأ إلا دليلا لبداية التعلّم، من هذا و ذاك جاء العنصر الموالي، حيث أردنا بواسطته الوقوف على مراحل تلك الطرائق.

4.9- الطرائق البيداغوجية المصاحبة للتدريس بمقاربة الكفاءات

بعدما آلف المعلمون في الابتدائي طرقا يبنون عليها إيصال معارفهـــم و خبراتهم تجاه المتعلمين، فأتقنوا شروطها و تمسكوا بوجهتها العامة و الخاصة، و لهم فيها خلفية نظرية تعلموها بفضل مضامين التكوين بأبعاده الثلاثة (أولي، مستمر وفي أثناء الخدمة) إذ عادة ما يسمونها بالاستنتاج أي استخراج القاعدة من أمثلة جزئية مماثلة و هي في الواقع مطابقة بين

المسألة و جوابها ما دامت مناهج التعليم الأساسي (1981) أفادت ذلك، كما تبين منها دعمها للمشافهة و التفاوض فيما بين عناصر العملية التعليمية، إذ بفضلهما تصقل أفكار المتعلمين فيستحكمون خلاصات تلك المشافهة.

هذا ملخص لإفادة المعرفة قبل الإصلاح الشامل للمناهج الدراسية الذي شرع في تطبيقه مطلع السنة الدراسية 2004/2003 أما بعده فظهرت طرائق بيداغوجية أخرى تم اعتمادها لأول مرة و هي لا تكاد تخفي مراحلها و مقاصدها مادامت قد أعادت تحديد أدوار المتعلمين ووظائف المعلمين فيها ولما كانت هذه منطلقاتها كان لزاما على المعلمين تطبيقها، ولعل ذلك قد يسبب مقاومة لجزء منها وهكذا رأينا ضرورة تبيين أمورها.

4.9.1- التدريس بواسطة المشكلة

لما كانت المشكلة في رأينا يدل عليها اسمها، وجب التفصيل في شأنها قصد الكشف عن خطواتها، وذلك أن البعض يزعم بأن التعلم الفعال يكتسب بعللها و أسبابها لكن قبل ذلك ينبغي أن نعي معناها، فلم نجد من وسيلة أخرى سوى العودة إلى القواميس، فعثرنا على أنها في المنهل (1983) تفيد المسألة، المطلب و اللغز هذه ألفاظ عادة ما تكون مجردة من المحسوسات لأن الذهن في أثناء بحثه عن حلّها لابد له أن يميز مضمونها.

أما المشكل حسب ما بينه القاموس الجديد للطلاب (1991) فهو الأمر الصعب الذي لا يفهم حتى يدل عليه من غيره و لما كانت هذه مواصفاتها، كان لا بد من التعرض لشروطها.

- شروط المشكلة

إن المواد الدراسية في الظاهر تنحوا منحى المشكلة في العملية التعليمية كالرياضيات مثلا، لهذا كانت مسائلها فيها ألغازا، هذا لا يعني أن باقي المواد الأخرى لا تستخدم المشكلات في التدريس لكن في الغالب هي ذات علاقة لا تكاد تتقطع مع الرياضيات ومن شروطها نذكر:

- يتضمن المشكل صعوبة لكنها ليست معقدة
- المشكل يركز على الكفاءات الإجبارية
- المشكل يحمل حلولا بها إثارة

- مراحل إنجاز المشكلة

تتكون مراحل المشكلة إذا تم استعمالها كطريقة للتدريس من ثلاث خطوات و هي حسب ما أوردتها مجلة الجامعة الصيفية لوزارة التربية الوطنية (2003، ص 11–16) كما يلي:

- **فترة البحث**

هذه أولى مراحل العمل بالمشكلة و فيها يقرأ المتعلّم المشكلة فيدرك ما فيها من مطالب، وعليه ينبغي أن يستغرق الوقت الكافي

- **مرحلة العرض و الاشتراك**

في هذه المرحلة يدعو عادة المعلم المتعلمين إلى التصريح عن إجراءاتهم و عادة ما تكون مختلفة ما دامت تتعلق بالإستراتيجيات الخاصة بكل متعلم، في هذا التوجه أعطى **جيرار سكالون** (**Scallon. G**(2004, p. 58 مثالاً بيّن من خلاله أهمية التصريح بالإجراءات فمن أجل القيام بجمع عددين 12+3 = ...

يلجأ المتعلمون إلى إضافة الأعداد الأكبر من 12 حتى يصلوا إلى الحل (12، 13، 14، 15) أو تفكيك العملية لجعلها سهلة (10+2+3) كما يستطيع المتعلمون عد الأعداد من1 إلى غاية 15، و هناك ربما من المتعلمين من يصل إلى النتيجة بالصدفة. لهذا تتطلب أيضا هذه المرحلة حمل المتعلمين على مقارنة هذه الإجراءات حتى يدركوا بأن هناك طرقا شتى للوصول إلى الحل.

- **إعادة الاستثمار**

يبدو أن التعلّم الشخصي للمتعلّم مهم، لكنه غير كاف ما دام يحتاج إلى دعـــم بواسطة ما يعرف بمرحلة إعادة الاستثمار أي أنه مطالب بإنجاز تمارين أخـــرى مماثلة تنجز عادة خارج المدرسة، كما أن التدريس بواسطة المشكلة يستدعي الاعتماد على وضعيات عملية أي المنتجة و المبدعة على حد تعبير **مارقريت آلتي** (214- 212 .1994,p) **Altet. M** و منها المفتوحة، المشكلة و اللغز.

4.9.2- طريقة المشروع

إن المتتبع لمضامين مناهج المدرسة الابتدائية يدرك تمام الإدراك أنها أعطت أهمية فائقة للمشاريع فاعتبرتها طرقا بيداغوجية لا تعادلها أخرى، فأكثرت منها في كل المواد الدراسية المقررة على متعلمي الابتدائي. و هي طريقة يعتقد من وراءها واضعو المناهج أنها

تنجذب صوب التكفل الأمثل بانشغالات المتعلمين خاصة في مادة التربية العلمية و التكنولوجية التي أدخلت لأول مرة في التعليم الابتدائي بدءا من السنة الأولى.

ولمّا كانت الكلمات تؤخذ من مآخذها قصد التعرف على دلالاتها، فإنا وجدنها في المنهل (1983) تعني قصد، نية، خطة، برنامج، تصميم، رسم و رمي، هذا التعدد في معاني لفظة المشروع ليس مطلقا و إنما به تشابهات كثيرة.

لقد أشار **جان فسيلاف**(1997, p. 35) **Vassilef. J** إلى معنى اللفظة فسجل أنها مأخوذة من اللاتينية – Projectar– و تفيد عملية الرمي للأمام أي ما يريد أن يفعله الفرد حاليا أو مستقبلاً، كما اعتبرها بمثابة عملية أخذ الشيء لذاته و إلقائه إلى الأمام وهو معنى إسقاط-**projection** - لهذا صار المشروع يرتبط أكثر بالمستقبل.

هذا المعنى لا يختلف عن ذلك الذي وظفته وزارة التربية الوطنية في منشورها رقم 184 (1994) لما أجبرت المؤسسات التعليمية العمل وفق مشاريع، و هو يعني التخطيط للأعمال الإدارية و البيداغوجية لفترة محددة زمنيا.

و لقد أبلغنا **جان فاسيلاف** (1997, p.31)**Vassilef.J** بأن الفضل في تدوين قضاياه يعود إلى التبصر للمشاكل البيداغوجة التي أنجزت عن التكوين الإدماجي لفئة محرومة و هي حسبه على النحو التالي:

- الشباب الذي طرد من المدرسة
- الأفراد غير المؤهلين مهنيا
- البطالون لمدة طويلة

حيث تم التكفل بانشغالاتها من خلال تصور إجرائي لمشاريع، لكن هناك من رأى بأن الفضل في ظهور بيداغوجية المشروع للأعمال التي أنجزها كل من **جان دوي و كيلباتريك** (**Dewey**, 1916 ; **Kilpatrick** , 1918) اللذان ركزا على البيداغوجية المفتوحة أو التقدمية معتقدين أنها تجعل التعلمات حقيقية و ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.

هذا الرأي سجله **جان بيار بوتين** (1990, p. 166) **Boutinet . J- P** منوها فيه بالعبارة المشهورة التي استعملها **جان دوي** (1916) **Dewey**– التعلّم ينبغي أن يكون بالعمل -learning by doing– في إشارة منه أن المدرسة هي في حد ذاتها الحياة، فعارض بذلك الفكرة التي سيطرت على التربويين لمدة طويلة و التي ذهبت نحو اعتبار المدرسة تعد للحياة.

كما ظهرت أيضا لفظة المشروع في الهندسة المعمارية بشكل واضح، لما أكدت عملية التصميم و إنجاز المشروع للمهندس المعماري و هو المعنى الذي أفاده جان **بيار بوتين** **Boutinet. J- P**(1990,p.25-26) مسجلا في ذات المعنى أن اللفظة لصيقة جداً بأخرى خاصة في مجال التربية و التعليم فأحصاها عددا بسبعة أنواع هي:

- المشروع التربوي
- المشروع البيداغوجي
- مشروع الفحص
- مشروع الأنشطة الثقافية و الرياضية
- بيداغوجية المشروع
- مشروع المؤسسة

لهذا التنوع نال المشروع بصفة عامة في حياة المتعلمين و غيرهم مكانة خاصة، فصار العمل ألصق بالأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها في حياته، لكن هناك منها السهل المنال و الطويل الشق و بعضها قصير الأمد و به عوائق.

و بما أن ما يروم بحثنا هو بيداغوجية المشروع كتقنية تثمن مجهودات المتعلمين في إطار تكوينهم بحكم أنهم مطالبون بإنجاز مشاريع في كل المواد التدريسية، فإن ذلك سيحفزهم شيئا فشيئا للإقبال على التعلّم في هذا التوجه سجل **جان فسيلاف** (1997,p.33) **Vassilef. J** ثلاث محطات يعبر عليها المتعلمون حتى يتمكنوا من العمل بمشروع و هي:

- **الثقة**

و هي بمثابة التعبير عن الرغبة و البحث عن المصداقية، اللذان يؤديان إلى ظهور مناخ في العلاقة بين المكونين و المتكونين أي أن الثقة هي التي تقف وراء إنجاز المشاريع.

- **التورط المؤسساتي**

بما أن المكونين يمثلون همزة وصل بين الجهاز التعليمي و المتعلمين ينبغي أن يتشاوروا مع المتكونين حول القواعد التنظيمية للوقت المخصص لدراسة و إنجاز المشاريع، بهذا المعنى فالمعلم صار منشطا و ليس طرفا رئيسيا في إنجاز المشروع.

- **التوّرط البيداغوجي**

قصد تقريب المسافة فيما بين أقطاب العملية التعليمية (المعلم و المتعلم) و بحكم أن المعلمين ينتجون البيداغوجية فهم مدعوون منذ البداية إلى تفصيل طرائقهم المفضلة، فلما

تقبل من قبل المتعلمين ينشأ ما يعرف بالتورط البيداغوجي و هو في رأينا شبيه بالعقد التعليمي الذي يبرم في بداية السنة الدراسية بينهما.

- خطوات بيداغوجية المشروع

بما أن المشروع تصور عملي فهو يتطلب جملة من الإجراءات قصد إنجازه و هي:

- الأهداف المرجوة ينبغي أن تحدد مسبقاً
- تحليل الوضعية – أي وضعية المشروع
- جمع الوسائل الكفيلة بإنجاز المشروع
- تحديد مختلف الإجراءات التي يتطلبها المشروع
- تقديم نتائج المشروع

و على العموم، فإن بيداغوجية المشروع قد غيرت إلى حد ما أدوار المتعلمين و المعلمين ما دام أنها اعتبرت التعليم تكوينا يهدف إلى تمكين المتعلمين من الانخراط الاجتماعي المبكر خصوصا أن العلاقات الاجتماعية خارج المؤسسات التعليمية مبنية على الأخذ و العطاء، الربح و الخسارة من خلال مشاريع صغيرة أو كبيرة، وهكذا أدركنا أن المشروع مرتبط بكيفية لا تكاد تنقطع بالتصورات الإجرائية .

4.9.3 -الخطأ و أهميته في مقاربة الكفاءات

بعدما كان الخطأ في مناهج التعليم الأساسي (1994) يدل على صعوبات يواجهها المتعلّم ففسره المعلمون على أنه قصور في التحصيل أو اقتناء المعرفة لهذا تم اقتراح حصص استدراكية لفائدة المتعلمين الذين أبدوا صعوبات في الاكتساب صار الخطأ في مقاربة الكفاءات له أهميته في التعلّم، حسب ما أورده **جان بيار أستولفي** **Astolfi. J–P**(1997 p.37), بفضل ما يحتويه من مزايا أبرزها:

- لا توجد حقيقة دون خطأ و بالعودة إليه ندرك الحقيقة
- ماهية التبصر هي لفهم بأننا لم نفهم
- سيكولوجية المواقف تشكل تاريخ أخطائنا الشخصية

هذه دلائل تقر بأهمية الخطأ في التعلّم، أما الأخرى فهي مشتقة من لفظة العائق ما دامت قد وظفت حسب **جان بيار استولفي** **Astolfi.J–P**(1997,p.38) للدلالة على استحضار الشيء الذي يقع أمامنا، أي ذلك الذي يعيق طريقنا و هي لفظة مأخوذة من اللاتينية –Obstrare– و تقابلها في اللغة الفرنسية كلمة - Obstacle– فلا يمكن للفرد المتعلّم أن

يحلم بتعلم خالي من العوائق لأن الأخطاء التي ترتكب في أثناء التعلّم هي في الحقيقة مؤشرات دالة على وجود عوائق ينبغي إزاحتها.

و هكذا عمل **جان بيار أستولفي**(1997, p.57-58)**Astolfi.J -P** على إظهار بعض من أنواعها فجاء بها على الشكل التالي:

- أخطاء تتعلق بعدم فهم التعليمة
- أخطاء تتعلق بالعادات التعليمية أي تلك المتعلقة بصعوبة فك الرموز
- أخطاء ناجمة عن وجود مفاهيم تناوبية عند المتعلمين
- أخطاء مرتبطة بالسيرورات المستعملة
- أخطاء ناجمة عن زيادة في الملكة الإدراكية لدى التلاميذ

أخطاء ترتبط بمواد أخرى بقيت عالقة أي غير واضحة، كما تفطن نفس الباحث إلى طرق التقليل من آثارها(1997, p.96-97)**Astolfi.J-P** لما لاحظ أن أخطاء المتعلمين صارت تهم المعلمين بحكم أنها منطلق التعلم فاستقريناها من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (24) يبين أنواع الأخطاء و طرق التعامل معها

طبيعة الخطأ	الإصلاح
أخطاء عدم فهم التعليمة	تحليل التعليمة حتى تفهم، حسن انتقاء التعليمات
أخطاء تتعلق بالعادات التعليمية	تحليل العقد التعليمي الجاري به العمل
أخطاء تؤكد تناوب المفاهيم	تحليل تصوري للعوائق المرتبطة بالمفاهيم المدروسة
أخطاء تتعلق بالسيرورات	اقتراح عدة استراتيجيات لوضعية تعليمية واحدة
أخطاء ناجمة عن زيادة في الإدراك	تجزئة المهام إلى وحدات
أخطاء لها علاقة بمواد أخرى	البحث عن العناصر الثابتة في مختلف الوضعيات

لقد تبين لنا من خلال هذه الأنواع من الأخطاء و كيفية التقليل من آثارها أن الخطأ صار يشير إلى تعلّم في طور البناء و هذا يتطلب من المعلمين التنويع في الاستراتيجيات لما يعرضوا المتعلمين إلى وضعيات تعليمية.

الخلاصة

لقد بينا لما للتدريس بالكفاءات من فوائد لا تنكر سواء تعلق ذلك بمفهومها أو بطرائق العمل بها، كما زاد اهتمامه لما انطلقت من التكوين على حساب التعليم فسخرت لذلك ألفاظا جديدة زادتها دعما للتنصل عن باقي المقاربات الأخرى، و رأينا من بينها الوضعية، الإستراتيجية، المشكلة، المشروع، العقد والتصوّر ...الخ فصار البيان فيها فكريا و عمليا .

كما سجلنا ما يرد عليه من معارف فيجندها ثم يستحكمها استحكاما راسخا ما دام أنه مقترن بالتطبيق، فيمسكها بصناعة، فيظفر حينها بتعلمات تعينه على الاندماج الاجتماعي، ثم إننا تأكدنا بأنها بعدت المتعلّم عن النسيان لما صار محوراً أساسيا في العملية التعليمية و يدرك سداده من خطئه في أثناء متابعة استراتيجيات الآخرين، كما أعانتنا كثيراً في إبراز و لو جزئيا علاقة التصوّر الاجتماعي بالكفاءة، و الواقع أن ذلك ليس بغريب ما دامت المشكلة، المشروع يتطلبان تصوراً إجرائيا لتنفيذهما، و لا تختص عنايتها بهذا فقط، بل تفطن المهتمون بها إلى سبل تقييمها، فجعلوه أصلا في اكتساب الكفاءة عملاً بعد أن كانت سيرورة تستدعي تجنيد وإدماج كل الموارد (معارف، مهارات) للتصرف بفاعلية أمام وضعية مشكلة أو مشروع.

الإطار التطبيقي

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة

٧- إجراءات الدراسة

بعد ما أتينا على ذكر أهم الفصول النظرية وما احتوته من عناصر والإشادة بأبرزها عرجنا على باب تطبيقي أردناه أن يكون مكملا للأول وتابعا له، ولما كان كذلك استعرضناه من خلال عدة إجراءات سنفصل في شأنها على النحو التالي:

5.1 أدوات الدراسة

لقد سجل **Abric, J-C**(1994,P58) بكل ارتياح بأن اختيار الأداة يرتبط بطبيعة الموضوع و مجتمع الدراسة و كذا الجانب النظري الذي يبرر الدراسة، في هذا المجال و بغرض تحقيق الأهداف المسطرة للدراسة اعتمدنا على أداتين و هما:

- الاستمارة التي أعد عباراتها الباحث
- مقابلات نصف موجهة (حوارية) Dialogique

أما الأسباب التي دفعتنا لاعتماد مثل هذه التدابير المنهجية فهي على النحو التالي:

أما بالنسبة للاستمارة:

- فلكي نمهد الأرضية Déblayement بطريقة كمية للإطلاع على محتوى التصورات الاجتماعية لدى المعلمين

- طبيعة الموضوع الذي يعتبر ذا أبعاد تربوية أي تتماشى مع الطرائق الاستفهامية أكثر من الإرتباطية أي تلك المتعلقة بتداعي الخواطر و الأفكار

- الاستمارة تقنية تؤدي عادة إلى استخراج النواحي الكمية على حد تعبير **Angers,M** (....,P164-165)

- الاستمارة تمتاز بالتقنين ما دامت تقلل من مخاطر الذاتية

- التصورات لها وظيفة توجيهية أبريك (1994) أي تنتج نظاما للتطلعات و السبق كما عبر عنها **Le boterf,G**(2002) و بما أن طبيعة المجتمع الأصلي للدراسة يشترك أفراده في نفس المهام فإننا نريد أن نصل إلى هذه التطلعات بطريقة كمية

– التصورات الاجتماعية حسب **Abric,J-C**(1994,P.78-79) هي بمثابة مجموعة من المعلومات الآراء، الاتجاهات المعتقدات. فإذا كانت هذه المقومات الأساسية للتصور التي تنتظم لتشكل معنى مركزي أو رئيسي تجاه موضوع ما فإن ذلك ينسجم مع الوظيفة التوجيهية للتصورات الاجتماعية

– لقد أكد (Moscovici,1976) كما جاء على لسان**Nigura,L**(2006,P.7) بأن محتوى التصور يتشكل من آراء، اتجاهات وسلوكات مقولبة Stéréotypes بهذا المعنى فالاستمارة تعتبر أداة تقليدية مقارنة بالطرائق الارتباطية، لكنها في اعتقادنا أساسية مادامت الرؤية تتغير و تتبدل باستمرار

– ثم إن **Nigura,L**(2006,P.13) لما تحدثت عن عناصر التصورات الاجتماعية ركزت على طريقتين و هما الكمية ذات الأهمية الكبرى و النوعية التي تعتبر أساسية، فالأولى تسمح بمعرفة العناصر المحورية أي تلك المقبولة من المجموعة وهذا ينسجم تماما و طبيعة دراستنا .

و على العموم فإن **Abric,J-C**(1994,P.60) ذهب نحو تقسيم التصورات الاجتماعية إلى قسمين و هما:

- محتوى التصورات الذي عادة ما يعرف بواسطة الرأي و الاتجاه
- البنية الداخلية للتصور (تنظيم التصورات) أي مجال التصورات

– و بما أن أفراد عينة الدراسة يفترض أن لهم نفس المرجعية البيداغوجية فإن الاستمارة تناسب هذه الدراسة.

و أما المقابلة فهي:

لقد ذكر **De Landsheere, G**(1982,P.94-95) عدة أنواع من المقابلات (الحرة، التفاعلية، الموجهة و نصف الموجهة) و من خلالها تبين لنا أن ما يتلاءم مع موضوع دراستنا هي المقابلة نصف الموجهة لأن الأهمية فيها تعطى للمعلومات بحكم أن موضوعات الأسئلة لا تحضر مسبقا.

- يسمح لنا هذا النوع من المقابلات من استخراج محاور موضوع الدراسة ذلك بواسطة الحوار

- بما أن الاتصال يعتبر في قلب سيرورة تشكل التصورات كما جاء على لسان **Nigura,L**(2006,P.4) فإن المقابلة نصف الموجهة بمثابة مسلك هام للاتصال فهي إذا أداة مناسبة لمعرفة مضمون هذا الاتصال

- المقابلة اعتبرها جان كلود إبريك **Abric.J-C (1994,p.61)** « تقنية تترجم بواسطة عملية إنتاج المضامين.»

- ندعم بواسطة هذا النوع من المقابلات الاستمارة قصد التعمق في معرفة محتوى التصورات من خلال تحليل محتواها، لأن المحتوى الظاهر يتشكل من آراء، أفكار، اعتقادات و اديلوجيات أما الباطن فهو عبارة عن تعابير يصعب الوصول إليها لأنها عميقة

- كل فكرة معبر عنها تكون بمثابة مؤشر للتصورات الاجتماعية لدى المعلمين و هذا لا يتم إلا بواسطة المقابلة نصف الموجهة

- تسمح المقابلة نصف الموجهة من التعرف على استدلال أو استطراد المعلمين لعناصر الموضوع و هذا يؤدي إلى الإحاطة أكثر بمضمون التصورات الاجتماعية.

و على العموم قد يكتفي باحث بدراسة محتوى التصورات أي مضمونها قصد معرفة تطلعات المجموعة بينما قد يتجه آخر إلى التركيز على الناحية التنظيمية للتصورات الاجتماعية و هذا يناسب تلك الدراسات المرتبطة بالجوانب النفسية، إلى أن المركب منهما أرقى و أحسن،و نظرا للأهداف المرجوة من هذه الدراسة فإننا اكتفينا بالتركيز على محتوى التصورات الاجتماعية للمعلمين.

5.2- الدراسة الاستطلاعية

بغرض التأكد من سلامة فروض البحث وكذا ضبط محاور وعبارات الاستمارة رأينا ضرورة التركيز عليها من خلال التفصيل في شأنها

5.2.1- أداة الدراسة الاستطلاعية

ما دامت الدراسة تتعلق بتصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات فإننا فضلنا الاعتماد على سؤال مفتوح وجه إلى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وهم معلمي المدرسة الابتدائية، وكان على النحو الذي يلي:

- ما هي في رأيك المواصفات التي ينبغي أن يتحلى بها المشرف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات ؟ (ملحق رقم 1).

والظاهر أننا حرصنا في أثناء صياغة عبارات السؤال على خلوها من أي تأثير على أفراد العينة، والحقيقة أن هذا التوجه ألح عليه **Angers ,M(1996,p.185-186)**

5.2.2 -عينة الدراسة الاستطلاعية

بما أننا نود من خلال الدراسة الكشف عن تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات وبما أن المعلمين يختلفون فيما بينهم من حيث بعض الخصائص وهي:

- المستوى العلمي

- الأقدمية

فإننا نرى ضرورة مراعاة كل فئة وكذا تمثيل كل فئة بنسبة وجودها على هذا الأساس فضلنا العينة الحصصية.

ولما كان أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية لولاية قسنطينة موزعين على مقاطعات تفتيشية إذا تشمل كل مقاطعة على عدد من المعلمين يتراوح ما بين 120 كعدد أدنى و 200 كعدد أقصى علما أن مجموع المقاطعات التفتيشية للتعليم الابتدائي بولاية قسنطينة هو ست وعشرين (26) مقاطعة (ملحق رقم 2) ذلك حسب إحصائيات مديرية التربية لذات الولاية للموسم الدراسي 2008/2007

من هذا الباب و بناءا على عوامل أخرى كالتنظيم الجغرافي للمقاطعات وطبيعة الدراسة و أهدافها وخصائص أفراد عينة الدراسة فضلنا الاعتماد على نوعين من العينات و هما:

– العشوائية البسيطة

– العينة الحصصية

أما الأولى فلجأنا إليها لاستخراج مقاطعة تفتيشية، على أن يشكل أفرادها عينة الدراسة الاستطلاعية وهكذا استخرجنا مقاطعة الحامة – 1– بالاعتماد على طريقة اليناصيب أو القرعة و هي عينة عشوائية بسيطة وذلك بعدما أعطينا لكل مقاطعة رقما من رقم 1إلى26

و تبين بعد ذلك بأن عدد المعلمين بهذه المقاطعة هو 160 معلما قمنا بتوزيعهم حسب الأقدمية في المهنة و المستوى العلمي و هما متغيرا الدراسة وذلك من خلال الجدول الذي يلي :

جدول رقم (25) يبين توزيع معلمي مقاطعة الحامة (1)

حسب المستوى العلمي و الأقدمية

الأقدمية / المستوى العلمي	أكثر من 10 سنوات أقدميه	أقل من 10 سنوات أقدميه	المجموع
متحصل على شهادة جامعية	09	28	37
غير متحصل على شهادة جامعية	118	05	123
المجموع	127	33	160

للإشارة بلغ عدد المعلمين في الابتدائي و الموزعين على ست وعشرين (26) مقاطعة 3815 معلم و عليه فإن النسبة المئوية التي أخذناها في الدراسة الاستطلاعية هي 4 %

لكن و بالعودة إلى بيانات الجدول رقم (25) فإن النسبة المئوية لكل فئة ذات الخصائص المعينة (الأقدمية، الشهادة الجماعية) بيناها في الجدول التالي:

جدول رقم (26) يبين النسبة المئوية لكل فئة

الأقدمية / المستوى العلمي	أكثر من10 سنوات أقدميه	أقل من 10 سنوات أقدميه
متحصل على شهادة جامعية	5.62% = 100 X 9/160	17.5% = 100X28/ 160
غير متحصل على شهادة جامعية	73.75%=100X118/ 160	3.12% = 100X5/ 160

و حتى يكون التمثيل ملائما أخذنا عينة حصصية متكونة من 20 معلما فأعطت النتائج التالية ذلك حتى نتبين كم من معلم نأخذ من كل فئة

جدول رقم (27) يبين عدد المعلمين في كل فئة

الأقدمية / المستوى العلمي	أكثر من 10 سنوات أقدميه	أقل من 10 سنوات أقدميه
متحصل على شهادة جامعية	1 = 5X20/ 100	4= 17X20/ 100
غير متحصل على شهادة جامعية	15 = 73X20/ 100	1= 3X20/ 100

وهكذا نكون قد أخذنا بعين الاعتبار نسبة الحجم العددي لكل فئة في دراستنا الاستطلاعية و عليه يكون عدد المعلمين على الشكل التالي:

- معلم واحد (1) له شهادة جامعية و له أكثر من 10 سنوات أقدميه
- خمسة عشر معلما (15) غير متحصلين على شهادة جامعية ولهم أكثر من 10 سنوات أقدميه

- أربع معلمين (04) متحصلين على شهادة جامعية و لهم أقل من 10 سنوات أقدميه
- معلم واحد (01) غير متحصل على شهادة جامعية وله أقدميه أقل من 10عشر سنوات

و هكذا تعتبر في رأينا العينة الحصصية ذات أهمية لا تنكر خاصة من حيث ربح الوقت

5.2.3- تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية:

قبل التفصيل في شأنها رأينا ضرورة العودة إلى بعض جوانب تحليل المحتوى والتي استقيناها من أراء الدارسين والباحثين والمهتمين بالموضوع، قصدنا بذلك الإلمام بأجوبة المعلمين، ففي هذا السياق يعتقد أحمد بدر (1986، ص361) بأن تحليل المحتوى هو عبارة عن حساب عدد مرات تكرار الوحدات أو المصطلحات.

إن هذا المعنى ينجذب حسب ما نقدره إلى البحوث الكمية التي تساعد كثيرا في معرفة بعض الجوانب المتعلقة بالتصورات الاجتماعية، أما (1996, p.157) **Angers, M** فينظر إلى تحليل المحتوى على أنه تقنية غير مباشرة تستعمل على الإنتاج الكتابي الصادر عن الأفراد والجماعات مما يؤكد لنا بأن تحليل المحتوى يهتم بالأجوبة على الأسئلة المفتوحة والمقابلات والمقالات الصحفية.

كما ذهبت في نفس الرافد **Negura , L (2006)** إلى اعتبار تحليل المحتوى مجموعة تقنيات تهدف إلى الحصول على مؤشرات كمية أو نوعية ولم تكتف بهذا المعنى بل راحت تعقد الصلة وتبرز الترابط فيما بين التصورات الاجتماعية وتحليل المحتوى مسترشدة في ذلك بآراء مجموعة من الدارسين أهمهم **(Flament ,1994 ; Moscovici,1976)**

قصد إبانة مضمون التصورات من خلال الآراء والاتجاهات.

ولقد تحدث مطولا **Bradin, L (1977,p.31)** عن تحليل المحتوى معتبرا إياه مجموعة

تقنيات لتحليل الاتصال، وهكذا يؤكد لنا مرة ثانية بأن تحليل المحتوى يشمل كل ما تحتويه الوضعيات الاتصالية.

كما فصل في شأنه تفصيلا واسعا **Mucchielli, R (1979)** مبرزا أهم أشكاله ومعتبرا إياه طريقة استكشافية عامة وموضوعية للمعطيات، ويبدو أن هذا التعدد في معاني تحليل

المحتوى هو الذي دفع ببعض الباحثين كـــ **(Mucchielli, R (1979** إلى تقسيمه إلى ثلاثة أقسام كبرى و هي:

– الطرائق التابعة لعلم الجمال أي الجمالية و الشكلية Logico-esthétique

– الطرائق المتعلقة بالدلالة و الإقناع Logico- sémantique

– الطرائق المتعلقة بالدلالة البناء أو التركيب Sémantique et structurale

و ما من شك أن لكل قسم من هذه الأقسام مباحثه (تحليل الصحافة، المقابلات، الأسئلة المفتوحة، الصور، الرسومات، الخطاب...الخ).

و لما كانت دراستنا الاستطلاعية تهدف إلى الكشف عن بعض من مواصفات مفتشي التربية و التعليم الأساسي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، فضلنا الاعتماد على تحليل المحتوى المتعلق بموضوع الكلام أو بالفكرة الرئيسية Thématique معتمدين على الجانب الكمي ذلك لبناء الاستمارة، في هذا الشأن عرف **(Mucchielli, R(1979,P.93**

لفظة الموضوع Thème بوحدة المعنى الضمني و من ثمة فإن البحث عن الموضوع يؤدي لا محالة إلى تصنيفها.

و حتى نتمكن من الإلمام أكثر بهذا النوع من التحليل عدنا مجددا للأفكار التي أوردتها **(Negura,L(2006,P.8-10** لما تحدثت عن تحليل محتوى التصورات الاجتماعية فوجدنا فيها تحديدا خاصا حيث تم ربطها بالآراء والاتجاهات وأكدت على أنه يهدف لمعرفة الوحدات ذات الأفكار الواحدة بعبارة أخرى إعادة تشكيل المضمون في صيغ أخرى أكثر كثافة و من أجل تحقيق هذا الهدف ينبغي العمل على:

– كشف الأفكار ذات الدلالة و تصنيفها

– استخراج العناصر الأساسية لموضوع الكلام و جمعها داخل أصناف أي أن الموضوعات عبارة عن وحدات ذات المجال الفكري الواحد

ويتضح مما سبق بأن العملية الأساسية في هذا النوع من التحليل تكمن في تقسيم الأفكار إلى أنواع أو أصناف Catégorisation و في هذا المنظور تحدث**(Bardin,L(1977,P.119**

على التصنيف و أهميته معتبرا إياه عملية تتطلب خطوات بنائية، الجرد من ناحية و الترتيب من ناحية أخرى و في نفس التوجه رأى **Mucchielli, R(1979,P.35)** وجود طريقتين لتحديد الأصناف و هما:

- الأصناف ذات الصلة بفرضيات البحث

- الأصناف التي تعتمد على الاستنتاج مما يتطلب أولا إحصاء وحدات البحث مع التركيز على تلك التي لها دلالة قصد تفحصهم و تنسيقهم لاستخراج الأصناف.

كما تطرق **Angers,M(1996,P.207-208)** إلى كيفية بناء الأصناف في تحليل المحتوى معتبرا بأن تحديد الإشكالية هي التي تمد الباحث بالقاعدة الأساسية التي ينطلق منها في بناء الأصناف.

هذه باختصار أوجه بناء الأصناف عند المهتمين بتحليل المحتوى كتقنية للكشف عن الجوانب المبهمة وتنظيمها و ترتيبها، وعلى العموم فإننا اهتدينا في تحديد الوحدات إلى ما اقترحه **Angers,M(1996)** لما تطرق لذلك و هي:

- الكلمات

- الموضوعات التي كتب فيها المعلمون بكثرة

- شخصيات ذكرت

- طريقة الاستدلال المستعملة من قيل المعلمين

لقد استقرينا مما سبق الكيفية التي ساعدتنا على تحديد الأصناف و التي من خلالها نقدم نتائج الدراسة الاستطلاعية حسب الجدول التالي:

جدول رقم (28) يبين الوحدات و تكراراتها حسب خصائص العينة

العينة و خصائصها / الأصناف	معلم متحصل على شهادة جامعية		معلم غير متحصل على شهادة جامعية		المجموع
	10 سنوات أقدميه وما فوق	أقل من 10 سنوات أقدميه	10 سنوات و ما فوق	أقل من 10 سنوات أقدميه	
الطرائق البيداغوجية المفضلة من قبل المفتش.					
– خبير بطرق التدريس		1	5		6
– الإلمام بالمقاربات البيداغوجية	3		3	1	7
– له بحوث في باب الطرائق			3		3
– الإلمام بالوضعيات العلمية	2		2	1	5
المقاييس التي يعتمد عليها المفتش في تقييم المعلم					
– الوثائق التربوية	1	2	2	2	7
– لا يتقبل الطريقة التي يستعملها المعلم			9		9
– يشاهد الدروس و يكتب التقارير	1		11		12
– عدم معالجة النقائص			7		7
خصائص المفتشين الكفء					
– التصرف باحترافية			5		5
– يتمتع بروح المسؤولية		3	9		12
– ثقافة واسعة		2	11		13
– مطلع على المناهج الدراسية	2		10	1	13
مهام المفتش في التعليم الابتدائي					
– مرافقة المعلمين		2	6	1	9
– عدم الاستبداد بالرأي	2	3	3	1	9
– قيادة رشيدة		2	8		10
– يمنح الحرية للمعلمين	1		11		12
– التكوين و الترقيات	1		10		11
علاقات المفتشين بالمعلمين					
– التشاور		3	6	1	10

- القدرة على الإقناع	2		5		7
- المعاملة الحسنة			10		10
- العدل و التواضع	1	2	2	2	7
- الأخلاق الحسنة	1	3	8	2	14
المثالية في التصرف			2		2

يتضح لنا من خلال قراءة بيانات الجدول رقم **(28)** المبين أعلاه أن المعلمين أيا ما كانت خبرتهم و مستواهم العلمي قد أبرزوا أهمية التحكم في الطرائق البيداغوجية خاصة تلك التي تستعمل لفظة الوضعيات، كما يرون بأن المفتش لا يزال يتمسك في أثناء تقييمه لأعمالهم أو أنشطتهم بالمراقبة لمختلف الوثائق وهذا دليل على تمسك المفتشين بالأساليب القديمة و لعل هذا التوجه كان بارزا أكثر عند المعلمين غير الحاصلين على شهادات جامعية وذوي الخبرة الطويلة و يتضح هذا من خلال التكرارات.

و نستخلص من هذا أن المعلمين يريدون من المفتش أن يتدخل كلما أحس بأن المعلمين يحتاجونه حتى يثير لديهم الرغبة في الوظيفة و الرضا، كما تبين لنا الوحدات المتعلقة بكفاءات المفتش أهمية الثقافة الواسعة والتصرف باحترافية، فالصورة التي يعطونها للمفتش الكفء تكمن في التمتع بروح المسؤولية ذلك للدلالة على الجدية، الانضباط والمعارف التي ينبغي أن يتحلى بها المفتش لما تصادف المعلمين مشاكل ناجمة عن المهنة التي يمارسونها.

ولما كانت التصورات بمثابة أسلوب تفكيري للأفراد والجماعات عادة ما يتجه صوب الفهم فإن المعلمين على اختلاف خصائصهم يتصورون مفتشا ديمقراطيا أي ذلك الذي يمنحهم الحرية في تنظيم مختلف الوضعيات التعليمية ويتضح ذلك من خلال عدد من التكرارات كما أن فئة المعلمين غير الحاصلين على الشهادة الجامعية وذوي الأقدمية الطويلة يتصورون تكوينا دائما لهم من قبل المفتشين ولعل السبب في ذلك ليصلوا إلى مستويات أعلى وهذا

المعنى يعتبر وظيفة توجيهية للتصورات الجماعية ما دام أنها تنتج نظاما للتطلعات أما فيما يخص الوحدات الخاصة بعلاقات المفتش بالمعلمين فهي تبين بأن المعلمين يفضلون ويميلون للمفتشين الذين يستعملون التشاور أسلوبا في التقييم والتوجيه ولهم قدرة على الإقناع والسبب في ذلك هو السماح للمعلمين من إبراز إمكاناتهم البيداغوجية وتثمين خبراتهم.

5.3-بناء الاستمارة

اعتمد الباحث في بناء الاستمارة على مايلي:

- بالاستناد إلى مختلف النصوص التنظيمية خاصة المناشير التي حددت مهام مفتش التربية والتعليم الأساسي ط1 ط2
- –بالاعتماد على الأدبيات المصاحبة للإصلاح كالأسباب والدواعي
- بالاعتماد على وظائف المعلمين
- بالاستناد إلى الأدوات التي تم استخدامها لجمع المعلومات في بعض الدراسات السابقة
- بالعودة إلى الإطار النظري الذي تضمنته الدراسة
- بالرجوع إلى أراء المحكمين الذين أبدوا بعض الملاحظات
- بالاستناد على نتائج الدراسة الاستطلاعية

و في ضوء ذلك قسم الباحث الاستمارة إلى محورين و هما :

- محور يتعلق بالأساليب الإشرافية وبه 13 عبارة منها واحدة مفتوحة أما الباقي فتضمنت بدائل
- محور يتعلق بالوظائف التي يقوم بها المفتشون وبه 12 عبارة منظمة كالأولى

للإشارة لقد تم تعديل الاستمارة في صورتها الأولية ملحق رقم (3)

من قبل المحكمين وبعدها أعد الباحث الاستمارة في صورتها النهائية ملحق رقم (4)

أما المقابلات التي أنجزها الباحث مع 10 معلمين من خارج أفراد العينة فمن خصائصها ما يلي:

متحصل على شهادة جامعية مع أقدميه تفوق 10 سنوات (م = 3)

غير متحصل على شهادة جامعية مع أقدميه تفوق 10 سنوات (م = 3)

متحصل على شهادة جامعية مع أقدميه أقل من 10 سنوات (م = 2)

غير متحصل على شهادة جامعية مع أقدميه أقل من 10 سنوات (م = 2)

أما طريقة اختيار أفرادها فكانت قصدية و تمت بمدرسة تابعة لبلدية ديدوش مراد tri de volontaires لأنهم ببساطة أبدوا استعدادا للإسهام في إنجاز هذه الدراسة، وعلى العموم لقد كانت المقابلات نصف موجهة وتضمنت الأسئلة الرئيسية التالية:

- كيف يقيم مفتشك أنشطتك أثناء الزيارات؟ كيف تريده أن يكون ؟
- كيف هي معاملته معك و مع زملائك ؟
- ما هي الوظائف التي تبدو لك أكثر تلاؤما مع التدريس بمقاربة الكفاءات

للإشارة لقد تخللت هذه الأسئلة أخرى فرعية وذلك من باب التوضيح أو التعمق في الفكرة ملخص المقابلات (ملحق رقم 5)

5.3.1-الصدق

لكي تؤدي الاستمارة غرضها، حرص الباحث على توافر عوامل الصدق في مختلف عباراتها،فالصدق كما عرفه أحمد محمد الطيب (1999، ص 209) هي « القدرة على قياس ما وضع الاختبار لقياسه» ولما كانت عبارات الاستمارة موزعة على محورين الأول يتعلق بالأساليب الإشرافية مكون من 13 عبارة والثاني بالوظائف التي يتصور المعلمون أنها مناسبة للتفتيش في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات مكون من 12 عبارة،ولما كانت كذلك فضلنا الاعتماد على أراء المحكمين للتأكد من صدق هذه العبارات.

في هذا التوجه قدمنا الاستمارة مرفقة بالإشكالية وفرضيات البحث و أهدافه إلى ثمانية (8) أساتذة (أساتذة التعليم العالي ومحاضرين) من قسم علم النفس والعلوم التربوية ممن نعتقد أن خبرتهم ومعارفهم في مجال التصورات الاجتماعية،الإشراف التربوي وكذا التدريس بالكفاءات ستساعدنا كثيرا في ضبط عبارات الاستمارة وعلى العموم لقد وافق سبعة (7) أساتذة من ثمانية على عبارات الاستمارة معتبرين بأنها تقيس الفرضيات التي حددها الباحث مع تقديم بعض الاقتراحات والتي أخذناها بعين الاعتبار و كانت تدور حول :

- العبارات المركبة

- العبارات غير الواضحة
- إضافة بعض العبارات مثل أخرى و اذكرها في كل عبارة بعد ما كانت مدرجة على مستوى بعض العبارات فقط

أما أستاذ فرأى بأن الإشكالية و الفرضيات تتلاءم جدا مع عبارات الاستمارة إلا أنه لاحظ و أن الاستمارة صالحة لقياس جزء من التصورات

و على العموم فإن أحمد محمد الطيب (1999، ص 213) يعتقد أن طريقة المحكمين أصبحت أكثر تطبيقا من غيرها.

5.3.2-ثبات الأداة

حتى يتأكد الباحث أن عبارات الاستمارة تقيس فعلا فرضيات البحث قام بتوزيع الاستمارة في صورتها النهائية على عشرة (10) معلمين يدرسون بمقاطعة ديدوش مراد وبعد أسبوعين أعاد الباحث توزيع الاستمارة على نفس المجموعة من الأفراد، وقد ثم استخراج معامل الارتباط بواسطة **Excel 2003** و بالاعتماد على معامل الارتباط **لــPearson** فوجدناه يساوي: **0,963142148**

5.3.3-الوسائل الإحصائية المستخدمة

لقد استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية لعبارات الاستمارة مايلي:

- حساب التكرارات الإجمالية لكل عبارة
- حساب النسب المئوية لعدد التكرارات لكل عبارة حسب البدائل
- حساب التقاطعات فيما بين المتغيرات وهي: الشهادة الجامعية والخبرة المهنية
- حساب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بالاعتماد على ك 2 من خلال البرنامج التالي version 6.6 stat box 2006, édition grimmer logiciels

و هو عبارة عن علبة من الأدوات الإحصائية (Excel)الذي يبين فيما إذا كانت الفروق دالة إحصائيا في مستوى دلالة ما لكن دون إعطاء قيمة ك^2 كما يستعمل التكرارات الملاحظة و

التكرارات النظرية ، هذا بالنسبة للاستمارة أما بالنسبة للمقابلة فلقد اعتمدنا على النموذج الذي أعدته **Negura , L**(2006) في تحليل المحتوى

5.3.4-مجتمع و عينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون في الابتدائي وذلك بالمؤسسات التربوية التابعة لولاية قسنطينة و عددهم حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية قسنطينة هو: 3815 معلما باللغة العربية موزعين على 360 مدرسة ابتدائية وعلى 26 مقاطعة للتفتيش الابتدائي و هي على النحو التالي:

جدول رقم (29) يبين المكان وعدد المقاطعات الموجودة به

المكان	عدد المقاطعات
مدينة قسنطينة	11
علي منجلي	02
الخروب	05
الحامة	03
ابن باديس	01
عين سمارة	01
ابن زياد	01
زيغود يوسف	01
بني حميدان	01
المجموع	26

إن المقاطعات السالفة الذكر خاصة بالمقاطعات التفتيشية للغة العربية أما مقاطعات اللغة الفرنسية فهي 7 مقاطعات يعمل بها 646 معلما باللغة الفرنسية وعليه فإن عدد المعلمين في الابتدائي بولاية قسنطينة هو: 4461 معلما وبما أن عبارات الاستمارة مكتوبة باللغة و المقابلات تمت بالعربية فإننا اكتفينا بمعلمي اللغة العربية فقط إذ شكل المجتمع الأصلي للدراسة وهو 3815 معلما .

عينة الدراسة

قصد اختيار عينة الدراسة الأساسية اعتمدنا على ما يلي:

- العشوائية البسيطة أي بالقرعة أو ما يعرف باليانصيب، حيث أعطينا لكل مقاطعة رقما من 1 إلى 26 فتم استخراج المقاطعات التالية:

- قسنطينة 6 وعدد معلميها 119 معلما
- قسنطينة 9 و عدد معلميها 130 معلما
- علي منجلي 2 وعدد معلميها 133 معلما

بهذه الطريقة تشكلت عينة الدراسة والمتكونة من 382 معلما بنسبة 10% من حجم المجتمع الأصلي 3815×100/10= 382 معلما، بما أن هناك اختلافا فيما بين المعلمين والناجمة عن بعض الخصائص كالمستوى العلمي و الأقدمية في المهنة فإننا نرى أهمية مراعاة ذلك وعليه فضلنا الاعتماد على العينة الحصصية والتي نفصل في شأنها حسب ما يلي:

جدول رقم (30) يبين توزيع معلمي المقاطعات الثلاث

حسب المستوى العلمي و الأقدمية

الأقدمية / المستوى العلمي	أكثر من 10سنوات	أقل من 10 سنوات	المجموع
متحصل على شهادة جامعية	23	29	52
غير متحصل على شهادة جامعية	308	22	330
المجموع	331	51	382

توضح بيانات الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخصائص التالية:

متحصل على شهادة جامعية وله أقدميه في التعليم تزيد أو تقل عن 10 سنوات وغير متحصل على الشهادة جامعية مع أقدميه تفوق أو تقل عن 10 سنوات

جدول رقم (31) يبين النسبة المئوية لكل فئة

الأقدمية / المستوى العلمي	أكثر من 10 سنوات	أقل من 10 سنوات
متحصل على شهادة جامعية	%6.02 = 382/100×23	7.59% = 382 /100×29
غير متحصل على شهادة جامعية	%80.62 = 382/100×308	5.75% = 382/100×22

وعليه فإن حجم عينة الدراسة هو 382 معلما موزعة كالتالي:

- متحصل على شهادة جامعية مع أقدميه مهنية أكثر من 10 سنوات 6.02% 23 معلما
- متحصل على شهادة جامعية مع أقدميه مهنية أقل من 10 سنوات 7.59% 29 معلما
- غير متحصل على شهادة جامعية مع أقدميه مهنية أكثر من 10 سنوات 80.62% 308 معلما
- غير متحصل على شهادة جامعية مع أقدميه مهنية أقل من 10 سنوات 5.75% 22 معلما

من هنا نعتبر هذه العينة الحصصية تناسبية

الفصل السادس

عرض وتحليل النتائج

VI- عرض النتائج

قصد إظهار الأساليب الإشرافية التي يفضلها المعلمون و كذا تحديد الوظائف التي يضطلع بها المفتشون في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، قام الباحث بتحليل نتائج الاستمارة المعدة للأغراض المذكورة سلفا، لكن قبل ذلك نشير إلى أننا وزعنا 382 استمارة على معلمي المدرسة الابتدائية و استرجعنا 366 فقط أي بفارق 16 استمارة، كما قمنا بتحليل نتائج المقابلات بالاعتماد على تحليل المضمون.

6.1 طريقة تحليل النتائج

لقد تم تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة حسب البدائل التي تضمنتها كل عبارة و ذلك حسب محوري الاستمارة التي سبقت الإشارة إليهما في الفصل الخامس، للإشارة هنالك بعض العبارات في المحور الأول و التي تتمحور حول أساليب الإشراف التربوي تسمح لأفراد العينة من اختيار أكثر من بديل مما يفسر غياب الخانة المخصصة للمجموع في جداولها و يتعلق الشأن بالجداول التالية:

- جدول رقم (34)
- جدول رقم (35)
- جدول رقم (37)
- جدول رقم (38)

أما بالنسبة للمحور الثاني الذي تتجه عبارته صوب الكشف عن وظائف المفتشين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، هناك أيضا عبارات تسمح لأفراد العينة باختيار أكثر من بديل مما يفسر عدم وجود المجاميع في الجدولين التاليين:

- جدول رقم (52)
- جدول رقم (56)

للإشارة لقد تضمنت أيضا عبارات الاستمارة في المحورين بدائل شبه مفتوحة لكن بعض أفراد العينة أضافوا بعض البدائل و ذلك في العبارات التالية بالنسبة للمحور الأول:

العبارة رقم (8)

العبارة رقم (9)

العبارة رقم (11)

أما بالنسبة للمحور الثاني فسجلنا إضافة بعض البدائل من قبل بعض أفراد العينة و ذلك في عبارة واحدة و هي:

- العبارة رقم (16)

و اعتمدنا في تحليل مضامين العبارتين المفتوحتين في المحورين الأول و الثاني و المقابلات على النموذج الذي اقترحته (2006) **Nigura,L** المتعلق بتحليل المضمون كما سبقت الإشارة إليه في الفصل الخامس المخصص لإجراءات الدراسة، و فضلنا تقديم النتائج في جداول على النحو التالي:

- تحليل نتائج المحور الأول حسب كل عبارة
- مناقشة نتائج المحور الأول
- تحليل نتائج المحور الثاني حسب كل عبارة
- مناقشة نتائج المحور الثاني
- تحليل نتائج المقابلات

6.2- تحليل نتائج عبارات المحور الأول حسب كل عبارة

جدول رقم (32) استجابات العبارة الأولى

	التفتيش في الابتدائي ضروري			
	موافق جدا	موافق	غير موافق	المجموع
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	17 73.91%	4 17.39%	2 8.70%	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	15 51.72%	14 48.28%	00	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	191 65.41%	97 33.32%	4 1.37%	292 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	7 31.82%	15 68.18%	00	22 100%
المجموع	230 62.84%	130 35.51%	6 1.63%	366 100%

نلاحظ من خلال نتائج الجدول المبين أعلاه أن هناك اتفاقا فيما بين أفراد عينة الدراسة على اختلاف خصائصهم على أن التفتيش في الابتدائي ضروري، إذ تؤكد عدد التكرارات (من 7 إلى 191) و النسب المئوية المرتفعة من 31.82%إلى 73.91% وبمجموع 62.84%على هذا التوجه في التصورات الاجتماعية للمعلمين و هذا يوضح بأن التصورات هي التي توجه اتجاهاتنا نحو موضوع أو فكرة ما، كما يمكن اعتبار هذا التصور شكلا من أشكال رؤية المعلمين العامة لضرورة الإشراف التربوي في الابتدائي. و نستنتج مما سبق بأن التصورات الاجتماعية تسمح للفرد بتبرير مواقفه تجاه أي موضوع، للإشارة هناك من المعلمين من خالف هذا التصور لكن بنسب مئوية ضئيلة إذ تتراوح ما بين 1.37% و 8.70% و يفسر هذا على أساس أن التصورات الاجتماعية تختلف من فرد لآخر تجاه الموضوع الواحد.

جدول رقم (33) يبين استجابات العبارة الثانية

	يتضمن التفتيش في الابتدائي كل المواد الدراسية			
	موافق جدا	موافق	غير موافق	المجموع
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	10 43.48%	5 21.74%	8 34.78%	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	7 24.14%	11 37.93%	11 37.93	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	77 26.37%	136 46.58%	79 27.05%	292 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	7 31.82%	2 9.09%	13 59.09%	22 100%
المجموع	101 27.59%	154 42.07%	111 30.32%	366 100%

نستنتج من خلال قراءتنا لبيانات الجدول بأن هناك اختلافات في تصورات المعلمين تجاه التفتيش في الابتدائي حيث الجامعيين ذوي الخبرة المهنية الأكثر من 10 سنوات يتصورون بأن التفتيش يتضمن كل المواد بنسبة 43.48% في حين أن الجامعيين ذوي الخبرة الأقل من 10 سنوات يتصورون عكس ذلك بنسبة 37.93% كما اتجه صوب هذا التصور المعلمين غير الجامعيين ذوي الخبرة الأكثر و الأقل من 10 سنوات بنسب على التوالي 27.05% – 59.09% أي بنسبة مئوية إجمالية 30.32% و بالعودة لهذه النتائج نتبين أن التصورات الاجتماعية لها خاصية تفكيرية و تخضع للقواعد التي تحكم السيرورة المعرفية أي إعادة بناء الواقع المهني للمعلمين ذلك من خلال جعل لكل مادة دراسية مفتشا و قد نفهم من هذا التصور بأن بعض المفتشين لا يتحكمون في كل المواد الدراسية. المهم أن هذه الرؤية سمحت للمعلمين من إعطاء معنى ذا اتجاه عملي لموضوع التفتيش.

جدول رقم (34) يبين استجابات العبارة الثالثة

	أثناء الزيارات الصفية يعتمد المفتش في تقييم أعمال المعلمين على		
	مراقبة الوثائق	مراقبة مدى تقدم المتعلمين في إنجاز المشاريع البيداغوجية	مراقبة أنشطة المتعلمين
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	13 56.52%	21 91.30%	10 43.48%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	22 75.86%	19 65.52%	11 37.93%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	188 64.38%	245 83.90%	207 70.89%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	20 90.91%	11 50%	10 45.45%

تظهر نتائج الجدول أن استجابات المعلمين تؤكد وجود أسلوبا إشرافيا يعتمد على مراقبة وثائق المعلمين (مذكرات,سجلات) التي تنص عليها المقاربات التدريسية الثلاث المشار إليها في الفصل المخصص للتعليم الابتدائي و هذا تصور يكشف بأن هذا الأسلوب عبارة عن صيغة من المراقبة و المتابعة الميدانية و تجلى ذلك من خلال النسب المئوية التي تراوحت بين 56.52% و 90.91% هذا الواقع يؤدي بالمعلمين إلى الاهتمام بالوثائق و هذا يدل على أن التصورات الاجتماعية تسمح للأفراد من إعطاء معنى لتصرفاتهم، و بما أن الإشراف عبارة عن تحضير المعلمين لوظائف مميزة، سجل بعضهم بأن الإشراف يعتمد أيضا على مراقبة المشاريع التي ينجزها المتعلمون و أنشطتهم و هذا يبين بأن بعض الممارسات الإشرافية صارت تتجه صوب التدريس بالكفاءات خاصة إذا علمنا بأن المشروع البيداغوجي يتطلب تصورات إجرائية و سبق كما تبين هذه النتائج بأن تصورات المعلمين سمحت لهم من إدراك ما يحيط بهم من تغيير بيداغوجي، وبالعودة إلى الجانب الإحصائي نجد أن ك^2 المحسوبة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالة alpha = 0.01 بالبديل الثالث وفي ضوء ذلك نستنتج بأن الفروق في تصورات المعلمين دالة إحصائيا.

جدول رقم (35) يبين استجابات العبارة الرابعة

	يهتم المفتش أثناء الزيارة الصفية بـــ		
	الحضور للدروس و تسجيل الملاحظات	التعرف على الكفاءات الحقيقية لدى المعلم	الصياغة الإجرائية للأهداف
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	6 26.09%	16 69.57%	9 39.13%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	21 %72.41	16 55.17%	22 75.86%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	223 76.37%	234 80.14%	144 49.32%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	21 95.45%	11 50%	00

نتبين من خلال نتائج الجدول المتعلق باهتمامات المفتشين أثناء الزيارات للأقسام الدراسية بغرض الحكم على إمكانات المعلمين أن التصورات الاجتماعية لأفراد العينة تتجه صوب التعرف على الكفاءات الحقيقية لدى المعلم و ذلك من خلال النسب المئوية المسجلة 80.74% و50% و هذا يؤكد بأن الأساليب الإشرافية التي يطبقها هي البنائية أي تلك التي تتجه صوب المستقبل المهني للمعلمين لكن هناك من يتصور بأن تسجيل الملاحظات ومراقبة الصياغة الإجرائية للأهداف من اهتمامات المفتشين،و هذا يبين بأن التصورات أفعال تفكيرية يستند عليها الفرد تجاه موضوع ما، كما تدل ذات النتائج 95.45% بالنسبة لغير الجامعيين الأقل من 10 سنوات و 75.86% للجامعيين الأقل من 10 سنوات بأن تصورات المعلمين تجاه الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات هي نفسها في مقاربتي المحتوى و الأهداف و هي معرفة اجتماعية تلقائية وبالعودة للجانب الإحصائي نجد أن ك^2 الملاحظة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالة alpha=0.10 مما نستنتج بأن الفروق في تصورات المعلمين دالة إحصائيا.

جدول رقم (36) يبين استجابات العبارة الخامسة

	تنصب توجيهات المفتش الموجه للمعلم المزار حول				
	نظام المعارف الإجرائية في تقديم الدروس	تحليل الدروس قصد تقييمها	حرية التصرف في المعرفة	تقييم الكفاءة اللازمة لكل درس	المجموع
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10سنوات	13 56.52%	1 4.35%	1 4.35%	8 34.78%	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	3 10.34%	6 20.69%	20 68.97%	00	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10سنوات	193 66.10%	50 17.12%	13 4.45%	36 12.33%	292 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	7 31.82%	2 9.09%	13 59.09%	00	22 100%
المجموع	216 59.01%	59 16.12%	47 12.84%	44 12.02%	366 100%

تشير نتائج الجدول أن تصورات المعلمين تتجه صوب البدائل الثلاث الأولى مع اختلاف في تصورات كل فئة فإذا كان المتحصلون على شهادة جامعية و ذوي الأقدمية الأكثر من 10 سنوات يركزون على نظام المعارف بـــ 56.52% و تقييم الكفاءة اللازمة لكل درس 34.78% فإن الأمر كذلك بالنسبة للمعلمين غير الحاملين لشهادة جامعية الذين لديهم أكثر من 10 سنوات أقدميه بما أن % 66.10ركزت على نظام للمعارف و 17.12% لتحليل الدروس قصد تقييمها، لكن المتحصلين على شهادة جامعية و ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات أي الذين رافقوا التدريس بمقاربة الكفاءات فلقد ركزوا على حرية التصرف في المعرفة و هو من صميم الكفاءة معنى هذا أن التصورات الاجتماعية بمثابة سيرورة بناء الواقع في حين يتطلب إعادة بناء الواقع المهني للفئات الأخرى نظاما جديدا للمعارف، وبالرجوع للجانب الإحصائي نجد أن ك^2 المحسوبة أكبر من الجدولية في المستوى الدلالة alpha=0.05 في ضوء ذلك نستنتج بان الفروق فيما بين تصورات المعلمين الحاصلين وغير الحاصلين على شهادة جامعية مهما كانت أقدميتهم دالة إحصائيا.

جدول رقم (37) يبين استجابات العبارة السادسة

	يحث المفتش أثناء الزيارات الصفية المعلم على			
	التقيد بالمضامين الرسمية	**التنويع في الوضعيات التعليمية**	**إعادة استغلال الخبرات في سياق جديد**	**التخطيط الجيد للدروس**
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	2 8.70%	12 52.17%	14 60.87%	11 47.83%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	14 48.28%	10 34.48%	2 6.90%	27 93.10%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	202 69.18%	172 58.90%	137 46.92%	178 60.96%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	20 90.91%	4 18.18%	2 9.09%	21 95.45%

لما نتفحص نتائج الجدول المبين أعلاه نلاحظ أن هناك انسجاما في تصورات المعلمين المتحصلين و غير المتحصلين على شهادة جامعية الأقل و الأكثر من 10 سنوات أقدميه لما تصوروا بان المفتش يحث على التخطيط الجيد للدروس بنسب مئوية متقاربة 95.45% و 93.10% أما المتحصلين على شهادة جامعية و الأكثر من 10 سنوات أقدمية فيتصورون بأن المفتش يحث على إعادة استغلال الخبرات و ذلك بنسبة 60.87% أما غير المتحصلين على شهادة جامعية الأقل من 10 سنوات أقدميه يؤكدون على التقيد بالمضامين الرسمية، هذا يبين بأن الأشراف عبارة عن عملية مراقبة و ملاحظة التدريس، كما يبين هذا بأن التصورات الاجتماعية شكل من أشكال الرؤية العامة ما دام قد سمحت للمعلمين من تبرير كل المواقف، وبالعودة إلى الجانب الإحصائي نجد بأن $ك^2$ المحسوبة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالة alpha=0.01 وعليه نستنتج بأن الفروق في تصورات المعلمين دالة إحصائيا.

جدول رقم (38) يبين استجابات العبارة السابعة

	طريقة التفتيش المفضلة لديك في تقييم نشاطاتك التعليمية هي			
	الإمكانات البيداغوجية	الكفاءات التدريسية	أنشطة المتعلمين	تنظيم الوثائق الإجبارية
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	5 21.74%	21 91.30%	21 91.30%	0
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	22 75.86%	25 86.21%	22 75.86%	6 20.69%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	174 59.59%	199 68.15%	199 68.15%	63 21.58%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	21 95.45%	22 100%	21 95.45%	2 9.09%

يتضح من نتائج الجدول المبين سلفا أن أفراد العينة على اختلاف خصائصهم يتصورون تفتيشا مبنيا على الكفاءات التدريسية من 100% إلى 68.15% وأنشطة المتعلمين من 95.45% إلى 68.15% كذلك، كما لاحظ المعلمون أهمية الإمكانات البيداغوجية من 95.45% إلى 21.74% و في نفس التوجه ابتعدت التصورات الاجتماعية للمعلمين عن تنظيم الوثائق الإجبارية ، و هذا يؤكد على أن المعلمين أرادوا إعادة هيكلة واقعهم المهني من خلال تصوراتهم و تطلعاتهم المهنية .كما يمكن اعتبار القطبين (الكفاءات التدريسية و أنشطة المتعلمين) لبا للتصورات الاجتماعية للمعلمين في هذه العبارة أي عنصرها الأساسي، كما يوضح هذا بأن الكفاءة قدرة على التصرف في المعرفة من قبل المعلمين و على العموم فان هذه العبارة التي سمحت للمعلمين من اختيار أكثر من بديل قد أعطت توجيها معينا لتصورات المعلمين، وبالرجوع للجانب الإحصائي نجد بأن ك^{2} المحسوبة أكبر من الجدولية بالبديل الأول وفي مستوى الدلالة alpha=0.01 وعليه نستنتج بأن الفروق في تصورات المعلمين دالة إحصائيا.

جدول رقم (39) يبين استجابات العبارة الثامنة

	يفضل المفتش أن يعالج المعلم دروسه بالاعتماد على				
	البناء التدريجي للمعارف	التنويع في الوضعيات التعليمية	التمثيل والترجمة	التقليد و المحاكاة	المجموع
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	15 65.22%	7 30.43%	1 4.35%	00	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	16 55.17%	12 41.38%	1 3.45%	00	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	204 69.86%	87 29.79%	1 0.34%	00	292 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	11 50%	11 50%	00	00	22 100%
المجموع	246 67.21%	117 31.96%	3 0.81%	00	366 100%

نستخلص لدى قراءة بيانات الجدول أن التصورات الاجتماعية للمعلمين تتجه صوب البناء التدريجي للمعارف بنسب مئوية تتراوح ما بين 69.86% و50% أي بنسبة مئوية إجمالية عالية 67.21% وبهذا المعنى يمكن اعتبار تلك التصورات بمثابة نماذج تفكيرية موجهة صوب تفسير حدث مهني يتمسك به المفتشون ألا و هو البناء التدريجي للمعارف ، كما أشار المعلمون إلى التنويع في الوضعيات التعليمية لكن بنسب أقل من البديل الأول من 50% إلى 30.43% علما أن الوضعية كمجموعة من العوائق و المشاكل التعليمية تعتبر من صميم الكفاءة إذ تتطلب تصورا قصد حلها.

كما سجلنا بأن 30 معلما من ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات و غير الحاصلين على شهادة جامعية قد أضافوا تطبيق دليل المعلم أي نسبة 10.28%، وبالعودة للجانب الإحصائي

نجد أن ك^2 المحسوبة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالة alpha=0.01 وفي ضوء ذلك نستنتج أن الفروق دالة إحصائيا بالبديل الأول في تصورات المعلمين.

جدول رقم (40) يبين استجابات العبارة التاسعة

	تتضمن تقارير التفتيش وصفا لأنشطة المعلم في			
	الوضعية التعليمية	**تقييم أنشطة المعلم من خلال الأهداف**	**النقائص المرتبطة بالمحتوى**	**المجموع**
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	11 47.83%	12 52.17%	00	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	9 31.03%	14 48.28%	6 20.69%	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	132 45.21%	144 49.32%	16 5.48%	292 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	2 9.09%	9 40.91%	11 50%	22 100%
المجموع	154 42.07	179 48.90%	33 9.01%	366 100%

نستخلص من بيانات الجدول أن تصورات المعلمين تجاه تقارير التفتيش رغم تنوعها أحيانا تؤكد على أنها تتضمن إشارة إلى تقييم أنشطة المعلمين من خلال الأهداف و هو أسلوب من الأشراف يعتمد على التأهيل المهني و على المراقبة و هو مظهر من مظاهر التدريس بالأهداف و ذلك بنسبة مئوية تتراوح ما بين 40.91% و 52.17% و بنسبة مئوية إجمالية 48.90%كما أشار آخرون إلى وجود إشارات للوضعيات التعليمية بنسبة 47.83% و قد يفسر هذا على أن التصورات الاجتماعية تشكل أحكاما مسبقة تسمح بالبث في أي نشاط، للإشارة هناك أيضا تقاربا في تصورات المعلمين على اختلاف خصائصهم، كما أشار بعضهم 25 معلما من غير الجامعيين و الأكثر من 10 سنوات أقدميه و 5 من المتحصلين على شهادة جامعية الذين لديهم أقل من 10 سنوات أقدميه أي بنسب مئوية تتحصر بين

8.56% و 17.24% إلى إشارات حول شخصية المعلم تتضمنها تقارير التفتيش، وبالعودة للجانب الإحصائي نجد أن ك² المحسوبة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالةalpha=0.01 بالبديل الأول مما نستنتج وجود الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين.

جدول رقم (41) يبين استجابات العبارة العاشرة

	تفضل في زيارة المفتش لك أن يعمل على				
	التدخل في الدروس لتصحيح الأخطاء	اقتراح وضعيات تعليمية مناسبة	مراقبة ما يقوم بها المعلم	اقتراح تعليميات جديدة	المجموع
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	14 60.87%	3 13.04%	6 26.09%	00	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	1 3.45%	17 58.62%	5 17.24%	6 20.69%	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	31 10.62%	146 50%	69 23.63%	46 15.75%	292 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	1 4.55%	19 86.36%	2 9.09%	00	22 100%
المجموع	47 12.84%	185 50.54%	82 22.40%	52 14.20%	366 100%

نلاحظ من خلال نتائج الجدول المبين أعلاه بأن هناك شبه اتفاق فيما بين مختلف فئات عينة الدراسة في تصوراتهم حول تطلعاتهم المهنية و ذلك في علاقتهم بالمفتشين حيث يفضل جلهم أن يقترح المفتشون عليهم وضعيات تعليمية 86.36% كأعلى نسبة مئوية بمجموع 50.54% و هذا يبين بأن التصورات الاجتماعية تسمح بفهم الواقع المهني الذي يتطلب التدريس بمقاربة الكفاءات و هي أيضا سيرورات ذهنية على غرار الوضعية التعليمية، كما سجلنا تمسك بعض المعلمين بضرورة تدخل المفتش في تصحيح الأخطاء التي يرتكبها المعلمون و هي رؤية وظيفية لأساليب الإشراف و اتضح هذا جليا عند المعلمين المتحصلين على شهادة جامعية و ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات وقد يفسر هذا على أساس التعود على أسلوب

إشرافي يصعب استبداله بآخر وبالعودة للجانب الإحصائي نجد أن ك^2 المحسوبة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالةalpha=0.01 بالبديل الأول وعليه فإن الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين.

جدول رقم (42) يبين استجابات العبارة الحادية عشر

	يمنح المفتش العلامة للمعلمين بالاعتماد على				
	رؤية متجانسة للوضعيات التعلمية	نتائج العمليات التعليمية	التحكم في تنظيم المحتوى	التحكم في المحتوى الدراسي	المجموع
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	4 17.39%	9 39.13%	10 43.48%	00	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	14 48.28%	14 48.28%	1 3.45%	00	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	105 35.96%	120 41.10%	51 17.47%	16 5.48%	292 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	8 36.36%	1 4.55%	13 59.09%	00	22 100%
المجموع	131 35.79%	144 39.34%	75 20.49%	16 4.37%	366 100%

نستنتج من قراءتنا لنتائج الجدول المبين أعلاه بأن تصورات المعلمين تؤكد بأن تقييم أنشطة المعلمين تتم من خلال نتائج العمليات التعليمية و التحكم في تنظيم المحتوى العلمي و ذلك بنسب مئوية تتراوح بالنسبة للأولى من 4.55% إلى 48.28% و الثانية من 3.45% إلى 59.09%، أي بنسب مئوية إجمالية مقدرة ب 39.34% و 20.49% كما بينت ذات النتائج بأن الرؤية المتجانسة للوضعيات قد شكلت جزءا من تصوراتهم بنسب مئوية مرتفعة من 17.39% إلى 48.28% و نتبين أيضا وجود تقارب في تصوراتهم على اختلاف خصائصهم،و لربما يدل هذا على أن التصورات الاجتماعية وظيفة معرفية يفهم من خلالها المعلمون واقعهم المهني، للإشارة أضاف 12 معلما من ذوي الأقدمية الأكثر من 10 سنوات

و غير متحصلين على شهادة جامعية و5 من ذوي الأقدمية أقل من 10 سنوات و غير متحصلين على شهادة جامعية إلى وجود المحاباة في تقييم أنشطة المعلمين و هذا تصور أراد أصحابه تبرير مواقف مهنية معينة، وهذا يبين تمسك المفتشين بالجانب النهائي للتعلمات وبالعودة للجانب الإحصائي نجد أن $ك^2$ المحسوبة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالةalpha=0.01 بالبديلين الأول والثالث وعليه فإن الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين.

جدول رقم (43) يبين استجابات العبارة الثانية عشر

	أثناء مناقشة الدروس يركز المفتش على				
	تحقيق الأهداف التعليمية	**الأخطاء بمختلف أنواعها**	**بناء الكفاءات اللازمة للتدريس**	**أنشطة المتعلمين أثناء التدريس**	**المجموع**
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	13 56.52%	1 4.35%	9 39.13%	00	23 %100
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	12 41.38%	4 13.79%	13 44.83%	00	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	240 82.19%	17 5.82%	30 10.27%	5 1.71%	292 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	11 50%	11 50%	00	00	22 100%
المجموع	276 75.40%	33 9.01%	52 14.20%	5 1.36%	366 100%

نستنتج لدى قراءة بيانات الجدول أعلاه أن تصورات المعلمين على اختلاف خصائصهم تتجه صوب تحقيق الأهداف و ذلك بنسب مئوية تتراوح ما بين 41.38% و 82.19% بمجموع 75.40% وإلى بناء الكفاءات اللازمة للتدريس بنسب تتراوح ما بين 10.27% و 44.83% و هكذا نتبين بأن المعلمين على اختلاف خصائصهم استطاعوا أن يفسروا واقعهم المهني من خلال رؤيتهم العامة التي أكدوا فيها تمسك المفتشين بالأهداف التعليمية من خلال مراقبتها و كذا طموحهم في بناء الكفاءات اللازمة للتدريس التي تعتمد على إدماج و تحويل

المعارف المختلفة، وهذا يبين بأن النموذج السلوكي في الإشراف لا يزال يتحكم في أنشطة المعلمين، وبالعودة للجانب الإحصائي نجد أن ك^2 المحسوبة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالةalpha=0.01 بالبديلين الثاني والثالث وهذا يبين بأن الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين.

تحليل نتائج العبارة المفتوحة رقم(13): لو كنت مفتشا كيف تقيم أنشطة المعلمين؟

جدول رقم (44) يبين عدد أفراد العينة

الذين أجابوا على العبارة رقم (13)

العدد / الخصائص	عدد أفراد العينة	عدد المجيبين	النسبة المئوية
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	23	20	%86.95
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	292	288	%98.63
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	29	25	%86.20
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	22	22	%100
المجموع	366	355	%96.99

تفيد بيانات الجدول أعلاه من جهة خصائص عينة الدراسة و من جهة أخرى عدد أفرادها الذين أجابوا على السؤال المفتوح رقم (13) و كذا النسب المئوية للمجيبين التي تعتبر مقبولة إذ تتراوح بين 86.20% و 100% رغم هذا سجلنا امتناع 11 معلما من الإجابة على هذه العبارة أي بنسبة 3% أما أسباب ذلك فقد تكون ناتجة عن عزوف المعلمين على الإجابة على السؤال المفتوح أو أن طموحهم المهني محدود أي لا يرغبون في مناصب عليا.

جدول رقم (45) يبين الأصناف و تكراراتها حسب خصائص العينة و المتعلقة بالعبارة المفتوحة رقم (13)

العينة و خصائصها / الأصناف	متحصل على شهادة جامعية		غير متحصل على شهادة جامعية		المجموع
	10سنوات أقدميه و ما فوق	أقل من 10 سنوات	10 سنوات و ما فوق	أقل من 10 سنوات	
أنشطة المتعلمين	13	15	200	10	238
كفاءة المعلم	2	3	69	10	84
المراقبة		1	1		2
الوسائل		2			2
وثائق المتعلم	2	1			3
الطريقة	1	2	5	2	10
المعرفة	1				1
التصرف	1	1	5		7
المعاملة			8		8

إذا اعتبرنا التصورات الاجتماعية بمثابة رؤية عامة للموضوع أو سيرورة لبناء الواقع فإن بيانات الجدول رقم (45) المتشكلة من أصناف و تكراراتها توضح السيرورة التي اتبعها المعلمون لبناء الواقع المهني الجديد – التدريس بالكفاءات – و ذلك من خلال العناصر التالية:

- يتصور المعلمون بأن الاعتماد على أنشطة المتعلمين في تقييم المعلمين هو أحسن أسلوب للحكم على نجاعة أو فعالية الأداءات البيداغوجية للمعلمين بمجموع 238 مرة و هذه بمثابة رؤية عامة لموضوع التفتيش.
- لكل معلم تصوراته للواقع المهني الذي يعيشه و هي في كل شخص حسب طريقته التفكيرية و لما اتفق المعلمون من خلال تصوراتهم على كيفية تقييم أنشطة المعلمين

من خلال أعمال المتعلمين، فإن هذا يؤكد وجود انسجام و تكامل في الطرق التفكيرية للمعلمين و من ثمة فإن تفسيرهم للواقع المهني تم بنفس الكيفية.

- التصورات الاجتماعية تكون إجرائية لما يكون الفرد أمام وضعية مشكلة فإذا اعتبرنا بهذا المعنى بأن التدريس بمقاربة الكفاءات يشكل وضعية ينبغي أن يتكيف معها المعلمون فإن هذا ما يفسر اهتمامهم بكفاءة المعلم لما يتولى المفتشون تقييم أعمالهم.
- الكفاءة سيرورة ذهنية تتضح من خلال التعامل مع الوضعيات التعليمية المركبة أو الإدماجية خاصة لما يجند المتعلم موارده و يحولها قصد حلها في حين أن التصورات الاجتماعية بمثابة طريقة تفكيرية و تفسيرية للواقع اليومي أي أنها موجهة صوب الفهم إن هذا التلاصق في المعنيين هو الذي شكل لب التصورات الاجتماعية للمعلمين المتعلقة بكيفية تقييم أنشطتهم من قبل المفتشين حيث يؤكدون على كفاءتهم المهنية و ذلك من خلال عدد مرات تكرار الصنف المتعلق بالكفاءة 84 مرة.
- باقي الأصناف الأخرى تتأرجح بين المعاملة الحسنة و الطريقة أي أن المعلمين يتصورون واقعا مهنيا يسوده الاستقرار و ذلك بواسطة المعاملة الحسنة للمفتشين لهم و كذا من خلال السماح لهم باختبار الطريقة التي يرونها مناسبة.

6.2.1– مناقشة نتائج عبارات المحور الأول

لقد استقرينا من خلال ما أعطته من نتائج عبارات المحور الأول ما يأتي ذكره:

– يتصور معلمو الابتدائي بأن الإشراف في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات ضروري و لا يمكن التخلي عنه لما يقدمه من مساعدات مهنية تمكن المعلمين من اكتساب تعليميات المواد الدراسية، كما يتصور المعلمون بأن المفتشين يعتمدون حاليا على مراقبة الوثائق و لا يمنحون حرية التصرف في المعارف من قبل المعلمين، يعتبر هذا النوع من الإشراف تصحيحيا.

– و لما كانت التصورات عبارة عن سيرورة لبناء الواقع أو إعادة بنائه من خلال مجموعة من المعارف راح المعلمون يصفون واقعهم المهني من خلال التأكيد على أن المفتشين يستعملون مختلف الأساليب الإشرافية في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات (التصحيحية، الإبداعية، التعاونية) بعبارة أخرى ليس هناك أسلوبا واضحا في تصورات المعلمين للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.

- لقد أعطى المعلمون معنى لتصرفات المشرفين تجاه الأنشطة التي يؤدونها و ذلك بإقرارهم وجود أساليب إشرافية تتماشى مع المقاربات التدريسية الثلاث (محتوى، الأهداف و الكفاءات) حيث اتضح ذلك جليا في العبارات 3 إلى العبارة 12

- أفرزت تصورات المعلمين الاجتماعية تطلعا مهنيا يتمثل في ضرورة قيادتهم بكيفية ديمقراطية من قبل المشرفين.

- هناك اختلافات في التصورات الاجتماعية للمعلمين تجاه بعض الجوانب الإشرافية خاصة تلك المتعلقة بالأساليب و الناجمة عن المستوى العلمي و الأقدمية في التدريس و هذا يجعلنا نؤكد صحة الفرضيتين اللتان ذهبتا نحو اعتبار التصورات الاجتماعية للمعلمين تجاه التدريس بمقاربة الكفاءات تختلف باختلاف المستوى العلمي و الأقدمية

- أما الفرضيتان الإجرائيتان الأولى و الثانية اللتان ذهبتا نحو اعتبار أساليب الإشراف في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات هي التي تعتمد على مراقبة الوثائق و الصياغة الإجرائية للأهداف فإنهما لم يتحققا ما دام المعلمون قد أظهروا مؤشرات عديدة تلوح بوجود اهتمام بكفاءات المعلمين من المفتشين أو على الأقل بالوضعيات التعليمية، مما يؤكد لنا ما قلناه لمل تعرضنا لأنشطة المعلمين في ظل المقاربات التدريسية الثلاث.

- وفي ضوء ما سبق نستنتج من التصورات الاجتماعية للمعلمين بأن الإشراف في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات ينبغي أن يهتم بالمحتويات الدراسية، الأهداف و الوضعيات التعليمية بهذا المعنى يمكن اعتبار مفهوم الكفاءة كمعارف، أهداف، مهارات، سلوكات وتصرفات في المعرفة بدأ يتشكل في أذهان المعلمين على اختلاف خصائصهم وهذا دليل على قلة أو ضعف مقاومتهم للجديد البيبيداغوجي.

6.3– تحليل نتائج المحور الثاني المتعلق بوظائف المفتشين

جدول رقم (46) يبين استجابات العبارة الرابعة عشر

	يتابع المفتش عمليات بيع الكتب المدرسية			
	موافق جدا	موافق	غير موافق	المجموع
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	9 39.13%	2 8.70%	12 52.17%	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	8 27.59%	7 24.14%	14 48.28%	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	83 28.52%	86 29.55%	122 41.92%	291 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	13 59.09%	9 40.91%	00	22 100%
المجموع	113 30.95%	104 28.49%	148 40.54%	365 100%

يتضح لدى قراءة بيانات الجدول أن المعلمين غير الموافقين على العمليات الحالية التي يؤديها المفتشون فيما يتعلق بمتابعة بيع الكتب وقد بلغت نسب مئوية تتراوح ما بين 52.17% بالنسبة للمتحصلين على شهادة جامعية ذوي الأقدميه الأكثر من 10 سنوات و 41.92% بالنسبة للمعلمين غير المتحصلين على شهادة جامعية الأكثر من 10 سنوات أقدميه، و على العموم فإن نسبة 40.54% غير موافقة على هذه الوظيفة، كما امتنع فرد واحد عن الإجابة رغم هذا هناك من يتصور بأن متابعة بيع الكتب المدرسية من مهام المفتشين و هي التي ظهرت مع المدرسة الأساسية مطلع السنة الدراسية (1981) وقد يفسر هذا على أن هناك من يتمسك بهذه المهام حفاظا على مكانة المفتش ، اتضح ذلك جليا من خلال إجابات المعلمين غير المتحصلين على شهادة جامعية بنسبة 29.55% و عند غير المتحصلين على شهادة جامعية الأقل من 10 سنوات نسبة 40.91% هذا يؤكد بأن

التصورات الاجتماعية تخضع للقواعد التي تحكم السيرورة الذهنية لأن قيام المفتش بمتابعة عملية بيع الكتب لا تسمح له بالمتابعة الميدانية لأنشطة المعلمين.

جدول رقم (47) يبين استجابات العبارة الخامسة عشر

	يتابع المفتش البناءات المدرسية المتواجدة في المقاطعة			
	موافق جدا	موافق	غير موافق	المجموع
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	18 78.26%	2 8.70%	3 13.04%	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	14 48.28%	1 3.45%	14 48.28%	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	130 44.67%	88 30.24%	73 25.08%	291 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	15 68.18%	7 31.81%	00	22 100%
المجموع	177 48.49%	98 26.84%	90 24.65%	356 100%

لما نتفحص بيانات الجدول نلاحظ إجماعا بنسب مئوية مرتفعة 78.26% و 68.18% لفئات المعلمين المختلفة حول قبول المهام الحالية التي يؤديها المفتشون أي متابعة مشاريع البناءات المدرسية الجديدة أو الترميمات قد يفسر هذا على أنهم يريدون المحافظة على قيمة و مكانة المفتش على مستوى الجماعات المحلية أو أن القصد هو التقليل من الزيارات للأقسام الدراسية أو أن ذلك يعود إلى ضرورة اطلاع المفتشين بظروف عمل المعلمين في الابتدائي و هناك إجمالا 24.65% من عارض هذه الوظيفة كما امتنع فرد عن الإجابة و بهذا المعنى فالتصورات الاجتماعية للمعلمين تجاه وظائف المفتشين هي بمثابة أحكام مسبقة لأن المفتشين يضطلعون بهذا النشاط في المقاربات التدريسية الثلاث و ذلك حسب النصوص التنظيمية الجاري بها العمل والتي سبقت الإشارة إليها في الفصل الثالث من الجانب النظري، وبالعودة للجانب الإحصائي نجد أن ك^2 المحسوبة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالةalpha=0.01

بالبديلين الأول والثاني ومن هنا نتبين أن الفروق فيما بين استجابات المعلمين ذات دلالة إحصائية، متحصلين أو غير متحصلين على شهادة جامعية ومهما كانت أقدميتهم.

جدول رقم (48) يبين استجابات العبارة السادسة عشر

		ما هي المهام التي تبدو لك أكثر أهمية لدى المفتش			
	دراسة التنظيمات التربوية	تشجيع الحركات التضامنية في الوسط المدرسي	بناء تصورات مشتركة لدى المعلمين حول طرق التدريس	التكوين في شقه المعرفي	المجموع
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	3 13.04%	10 43.48%	3 13.04%	7 30.43%	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	2 6.90%	8 27.59%	13 44.83%	6 20.69%	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	131 44.86%	53 18.15%	98 33.56%	10 3.42%	292 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات	21 100%	00	00	00	21 100%
المجموع	157 43.01%	71 19.45	114 31.23%	23 6.30%	365 100%

إن ما استقريناه من خلال بيانات الجدول المبين أعلاه يكمن فيما يلي:

– تمسك المعلمين غير المتحصلين على شهادة جامعية بمهمة دراسة التنظيمات التربوية مهمة لازمت المفتشين قبل تطبيق المدرسة الأساسية و ذلك بنسبة 44.86% و تشبث غير المتحصلين على شهادة جامعية الأقل من 10سنوات أقدميه بنفس المهمة أي دراسة التنظيمات التربوية و ذلك بنسبة 100%، هناك من المعلمين(12) من غير المتحصلين على شهادة جامعية من أضاف التشاور البيداغوجي مع المفتشين امتنع واحد من غير المتحصلين على شهادة جامعية أقل من عشر سنوات عن الإجابة.

–هناك من أشار إلى مهمة تشجيع التضامن في الوسط المدرسي (تبادل الكتب فيما بين التلاميذ تبادل الخبرات فيما بين المعلمين) و هي مهمة أسندت للمفتشين في منتصف التسعينات و ذلك بنسبة 43.48%

-أغلبية المعلمين باستثناء غير المتحصلين على شهادة جامعية الأقل من 10 سنوات أقدميه اتجه صوب إدراج مهام جديدة تتماشى و التدريس بالكفاءات و هي بناء تصورات مشتركة لدى المعلمين حول طرق التدريس بالأخص بنسب مئوية مقبولة 44.83% , 33.56% و 13.04% و هذا يدل على الوظيفة التوجيهية للتصورات الاجتماعية ما دام أن الأغلبية تريد إتباع هذا التوجه و هو فعل تفكيري في طور التشكل. هذا التصور يتلاءم مع الأساليب الإشرافية التي تسعى لإعطاء أدوار مميزة للمعلمين، وبالعودة للجانب الإحصائي نجد أن ك^2 المحسوبة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالةalpha=0.01 مما يبين أن الفروق فيما بين تصورات المعلمين ذات دلالة إحصائية.

جدول رقم (49) يبين استجابات العبارة السابعة عشر

	يوصف المفتش على أنه			
	صارم في تنفيذ التوجيهات	**متعاون مع المعلمين**	**متفهم لظروف العمل**	**المجموع**
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	2 8.70%	12 52.17%	9 39.13%	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	7 24.14%	11 37.93%	11 37.93%	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	65 22.26%	145 49.66%	82 28.08%	292 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	7 31.82%	15 68.18%	00	22 100%
المجموع	81 22.13	183 50%	102 27.86	366 100%

لقد استقرينا لدى قراءة بيانات الجدول المبين أعلاه ما يلي:

– يتصور معلمو الابتدائي و بنسب مئوية عالية 68.18% عند غير المتحصلين على شهادة جامعية الأقل من 10 سنوات أقدميه و 52.17% لدى المتحصلين على شهادة جامعية بأن المفتشين متعاونون و متفهمون لظروف العمل بمجموع 50%، قد يفسر هذا على أساس التحاور البيداغوجي فيما بين المعلمين و المفتشين ، بينما هناك من يتصور بأن المفتشين

صارمون في تطبيق التوجيهات بمجموع 22.13% و هذا يؤكد بأننا ندرك ما يحيط بنا بواسطة التصورات قصد تنمية أنماط تفكيرية معينة.

– نعتقد أن هناك من المعلمين من يتمسك بالوظائف التقليدية للمفتشين و الممثلة في تنفيذ التوجيهات الصادرة من السلطة الوصية.

جدول رقم (50) يبين استجابات العبارة الثامنة عشر

	يراعي المفتش أثناء التخطيط للعمليات التكوينية				
	الكفاءات التي ينبغي أن يتحكم فيها المعلمون	المستقبل المهني للمعلمين	توصيات الهيئات المسؤولة	النقائص الملاحظة لدى المعلمين	المجموع
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	12 52.17%	10 43.48%	1 4.35%	00	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	27 93.10%	2 6.90%	00	00	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	241 82.82%	36 12.37%	5 1.72%	9 3.09%	291 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	10 45.45%	1 4.55%	11 50%	00	22 100%
المجموع	290 79.45%	49 13.42%	17 4.65%	9 2.46%	365 100%

نستنتج من خلال قراءتنا لبيانات الجدول المبين أعلاه ما يلي:

– أجمع المعلمون على أن المفتشين يراعون أثناء العمليات التكوينية الكفاءات التي ينبغي أن يتحكم فيها المعلمون وذلك بنسب مئوية متقاربة 93.10% ، 82.82% أي بمجموع 79.45%امتنع واحد من غير المتحصلين على الشهادة وبأقدمية أكثر من 10 سنوات عن الإجابة ويعتبر هذا من صميم التدريس بالكفاءات أي لما يحدد المفتشون الكفاءات اللازمة لأي نشاط تعليمي فالتصورات هنا تشكل رؤية عامة متفق حولها تجاه الإشراف.

– يتصور المعلمون بأن المفتشين يراعون مستقبلهم المهني بنسب مئوية خاصة عند حاملي الشهادة الجامعية 43.48% ويندرج هذا في سياق تطوير الكفاءات المهنية للمعلمين، وبالعودة للجانب الإحصائي نجد أن ك^2 المحسوبة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالةalpha=0.01 ب البديلين الثاني والثالث مما يقودنا إلى القول أن تصورات المعلمين مختلفة وذات دلالة إحصائية.

جدول رقم (51) يبين استجابات العبارة التاسعة عشر

	يعتمد مفتش التعلم الابتدائي في تكوين المعلمين على				
	الندوات التربوية	الدروس النموذجية	بحوث بيداغوجية	الوضعيات التعليمية	المجموع
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	14 60.87%	9 39.13%	00	00	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدمية	22 75.86%	6 20.69%	1 3.45%	00	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	261 89.38%	24 8.22%	7 2.40%	00	292 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	11 50%	11 50%	00	00	22 100%
المجموع	308 84.15%	50 13.66%	8 2.18%	00	366 100%

نستخلص من خلال تفحص نتائج الجدول المبين أعلاه ما يلي:

– يتصور معلمو الابتدائي بأن الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات يتمثل في التكوين الدائم والمستمر بواسطة الندوات التربوية والدروس النموذجية وذلك بنسب مئوية تتراوح ما بين 8.22% و86.38%، أي بمجموع 84.15% و13.66%.

– يعتقد المعلمون في الابتدائي ضعف التكوين الذي يعتمد على البحوث البيداغوجية وانعدامه في باب الوضعيات التعليمية

– لقد حظي التكوين في تصورات المعلمين بأهمية كبيرة نستطيع أن نقول عنها بأنها تشكل العنصر الأساسي لتلك التصورات ولما لا لبها، وبالرجوع للجانب الإحصائي نجد أن ك^2 المحسوبة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالةalpha=0.01 في البدائل الأول، الثاني والثالث و في ضوء ذلك نستنتج بأن الفروق في تصورات المعلمين مختلفة وذات دلالة إحصائية.

جدول رقم (52) يبين استجابات العبارة العشرين

		يستعمل المفتش استراتيجيات بيداغوجية في تكوين المعلمين حول		
	النواحي التنظيمية	النواحي البنائية للأنشطة	النواحي المتعلقة بالطرائق	النواحي المتعلقة بالأهداف
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	13 56.52%	10 43.48%	14 60.87%	19 82.61%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدمية	7 24.14%	17 58.62%	9 31.03%	19 65.52%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	111 38.01%	163 55.82%	199 68.15%	239 82.13%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	22 100%	11 50%	1 4.55%	13 59.09%

نلاحظ لدى قراءة نتائج هذا الجدول ما يلي:

– يعتقد المعلمون بأن الاستراتيجيات التي يتبعها المفتشون في تكوين المعلمين متنوعة أي شاملة لجميع النواحي خاصة تلك المتعلقة بالأهداف حيث سجلنا نسب مرتفعة 82.61% و 82.13% وهذا دليل على أن الإستراتيجية تقنية عقلية تعتمد على التصورات أين لاحظنا تلاقي تصورات المعلمين مع إستراتيجيات المفتشين.

– يتصور المعلمون بأن المفتشين يركزون على الطرائق البيداغوجية في التخطيط للعمليات التكوينية و ذلك بنسب مئوية مقبولة 60.87% و 68.15%

– اتفق المعلمون على أن النواحي البنائية للأنشطة التعليمية تؤخذ بعين الاعتبار في التخطيط للعمليات التكوينية.

وبالرجوع للناحية الإحصائية نجد أن ك^2 المحسوبة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالةalpha=0.01 في البدائل الأول،الثالث والرابع، في ضوء ذلك نستنتج بأن الفروق في تصورات المعلمين مختلفة وذات دلالة إحصائية.

جدول رقم (53) يبين استجابات العبارة الواحدة والعشرين

	عقب كل تغيير بيداغوجي يتولى المفتش القيام بـــ				
	تبسيط الإجراءات البيداغوجية الجديدة	المرافقة البيداغوجية	إعادة استثمار تجاربهم في السياق الجديد	التركيز على التطبيق الجديد البيداغوجي	المجموع
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات	12 52.17%	7 30.43%	3 13.04%	1 4.35%	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	15 51.72%	12 41.38%	2 6.90%	00	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	208 71.23%	23 7.88%	21 7.19%	40 13.70%	292 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	9 40.91%	13 59.09%	00	00	22 100%
المجموع	244 66.66%	55 15.02%	26 7.10%	41 11.20%	366 100%

لدى تفحص بيانات الجدول المبين أعلاه نستنتج ما يلي:

– يتصور المعلمون بأن الوظيفة الأساسية للمفتشين هي تسهيل و تبسيط الإجراءات البيداغوجية الجديدة عقب كل إصلاح حيث سجلنا 71.23% عند غير المتحصلين على شهادة جامعية و 52.17% عند المتحصلين على شهادة جامعية

- يعتقد المعلمون بان المرافقة البيداغوجية ضرورية عقب كل إصلاح بنسب مئوية تتراوح ما بين 7.88% و 59.09%
- هناك من المعلمين من يؤمن بإعادة استثمار التجارب السابقة في سياق جديد اتضح هذا عند المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات المتحصلين على شهادة جامعية بنسبة 13.04%
- على العموم هناك اتفاق في تصورات المعلمين تجاه أهمية التغيير البيداغوجي الذي لا يخيفهم، وبالرجوع للجانب الإحصائي نجد أن ك^{2} المحسوبة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالةalpha=0.01 في كل البدائل فالفروق إذن في تصورات المعلمين مختلفة وذات دلالة إحصائية.

جدول رقم (54) يبين استجابات العبارة الثانية و العشرين

		يعمل المفتش أثناء الأيام الدراسية على			
	توضيح الجديد البيداغوجي	مراقبة مدى تطبيق الوضعيات المركبة	تبسيط مضامين البرامج	تحديد الأهداف المرجوة من تدريس مادة	المجموع
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	13 56.52%	3 13.04%	5 21.74%	2 8.70%	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	27 93.10%	1 3.45%	1 3.45%	00	29 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	221 75.68%	25 8.56%	25 8.56%	21 7.19%	292 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	21 95.45%	1 4.55%	00	00	22 100%
المجموع	282 77.04%	30 8.19%	31 8.46%	23 6.28%	366 100%

نستنتج من بيانات الجدول المبين أعلاه ما يلي

- أجمع المعلمون على أن المفتشين يعملون على توضيح الجديد البيداغوجي أثناء الأيام الدراسية ذلك بنسب مئوية عالية من 56.52% إلى 95.45% أي بمجموع 77.04% و يعتبر هذا دليل على أن التصورات الاجتماعية للمعلمين تجاه وظائف المفتشين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات قد بنيت على أنماط تفكيرية متقاربة أو على نفس المرجعية.
- تتقارب تصورات المعلمين تجاه مراقبة الوضعيات التعليمية من قبل المفتشين لكن هذه المرة بنسب مئوية ضعيفة حيث تراوحت ما بين 13.04% و 3.45% .
- تعتبر تصورات المعلمين في هذه الحالة بمثابة تفكير عملي موجه صوب الاتصال الدائم بالمفتشين ، وبالرجوع للجانب الإحصائي نجد أن ك^2 المحسوبة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالة alpha=0.01 في البديل الأول و في ضوء ذلك نستنتج بأن الفروق في تصورات المعلمين مختلفة وذات دلالة إحصائية.

جدول رقم (55) يبين استجابات العبارة الثالثة و العشرين

	في أثناء قيام المفتش بمهامه تفضل منه أن يتولى				
	تحسين ظروف عمل المعلمين	المشاركة في تسير الإبتدائية	تصفية الوضعيات الإدارية	المراقبة	المجموع
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدمية	22 95.65%	1 4.35%	00	00	23 100%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدمية	22 78.57%	6 21.42%	00	00	28 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدمية	250 85.62%	26 8.90%	7 2.40%	9 3.08%	292 100%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدمية	22 100%	00	00	00	22 100%
المجموع	316 86.57%	33 9.04%	7 1.91%	9 2.46	365 100%

نستنتج من خلال ملاحظة بيانات الجدول المبين أعلاه ما يأتي:

- يتصور المعلمون على اختلاف خصائصهم بأن من بين المهام الرئيسية للمفتشين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات هو تحسين ظروف عملهم و ذلك بنسب مئوية عالية إذ تراوحت ما بين 100% و 78.57% و يتعلق الأمر في هذا المقام بتطوير كفاءاتهم المهنية و تمكينهم من اكتساب مختلف الطرائق البيداغوجية المرافقة لها و هذا دليل على أن التصورات الاجتماعية نظام للتطلعات و السبق.
- بعضهم أشار إلى ضرورة إشراك المفتشين في تسيير الابتدائية بنسب مئوية منخفضة إذ بلغت أعلاها 21.42%، وبالعودة للجانب الإحصائي نجد أن ك^2 المحسوبة أقل من الجدولية في مستوى الدلالةalpha=0.10 في ضوء ذلك نستنتج بأن الاختلافات في تصورات المعلمين راجعة إلى عامل الصدفة.

جدول رقم (56) يبين استجابات العبارة الرابعة و العشرين

	ما هي الوظائف التي تفضلها لدى المفتشين		
	تكوين المعلمين	تقييم المعلمين	تقييم أنشطة المتعلمين
متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	22 95.65%	11 47.83%	20 86.96%
متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	28 96.55%	1 3.45%	25 86.21%
غير متحصل على شهادة جامعية أكثر من 10 سنوات أقدميه	261 89.38%	103 35.27%	203 69.52%
غير متحصل على شهادة جامعية أقل من 10 سنوات أقدميه	22 100%	1 4.55%	1 4.55%

نستخلص لدى قراءة الجدول المتعلق بوظائف المفتشين ما يلي:

- اتفق المعلمون بان التكوين يعد من بين أهم الوظائف التي يؤديها المفتشون في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات و ذلك بنسب مئوية جد مرتفعة ما دام قد وصلت إلى 100% و 89.38% و بهذا تكون الترابطات في ما بين تصورات المعلمين جد متينة فأعطت معنى أكبر و أهم لتصوراتهم.
- أكد أيضا المعلمون على أن تقييم أنشطة المتعلمين هي من الوظائف التي تنسجم مع التدريس بمقاربة الكفاءات و ذلك بنسب مئوية وصلت إلى 86.96% و يعتبر هذا عنصرا أساسيا في تصورات المعلمين الاجتماعية، وبالرجوع للجانب الإحصائي نجد أن ك^2 المحسوبة أكبر من الجدولية في مستوى الدلالة alpha=0.01 في البديلين الثاني والثالث و في ضوء ذلك نستنتج بأن الاختلافات في تصورات المعلمين ذات دلالة إحصائية.

تحليل نتائج العبارة المفتوحة رقم (25)

لو كنت مفتشا ما هي المهام التي ستعمل على تجسيدها؟

جدول رقم(57) يبين عدد أفراد

العينة الذين أجابوا على العبارة رقم(25)

العدد / الخصائص	عدد أفراد العينة	عدد المجيبين	النسبة المئوية
متحصل على شهادة جامعة أكثر من 10 سنوات	23	18	% 78,26
غير متحصل على شهادة جامعة أكثر من 10 سنوات	292	290	% 99.31
متحصل على شهادة جامعة اقل من 10 سنوات	29	24	% 82,75
غير متحصل على شهادة جامعة أقل من 10 سنوات	22	20	% 90,90
المجموع	366	352	% 96.17

نلاحظ من بيانات الجدول المبين أعلاه و المتعلق بمهام مفتشي التربية والتعليم الأساسي أن النسبة المئوية للمعلمين المجيبين على هذه العبارة تتراوح ما بين 78,26 % و 99.31 % بالمقابل امتنع 14 معلما عن الإجابة ولعل السبب في ذلك يعود إلى عدم رغبة المعلمين في الإجابة عن هذه العبارة أو قلة معلوماتهم حول مهام المفتشين.

جدول رقم(58) يبين الأصناف وتكرارها حسب خصائص العينة

و المتعلقة بالعبارة رقم (25)

العينة و خصائصها / الأصناف	معلم متحصل على شهادة جامعية		معلم غير متحصل على شهادة جامعية		المجموع
	10 سنوات أقدميه و ما فوق	أقل من 10 سنوات	10 سنوات و ما فوق	أقل من 10 سنوات	
التكوين	08	12	150	06	176
التوجيه	02	07	55	08	72
الحوار			10		10
التسهيل			6	1	7
الحرية		3	14		17
المناهج	6	2	30	3	41
البيداغوجيا	2		15	2	19
الاقتراب			2		2
التعلم			10		10

إذا اعتبرنا التصورات الاجتماعية طريقة تفكيرية تشكل لكل فرد واقعه أو أنها بمثابة أنظمة عقلية تسمح للفرد بتفسير الأحداث على حد تعبير(1993)**Barbolan,J-C** و أنها طريقة تفكيرية تفسيرية للواقع اليومي و التي تتم بتلقائية أو أنها تفكير طبيعي كما فسرها(1990)**Jodelet,D**

فان بيانات الجدول رقم (58) المتكونة من أصناف استنبطناها من أجوبة المعلمين على سؤال مفتوح ثم أحصيناها في شكل تكرارات تفيد الطريقة التفكيرية التي اتبعها المعلمون في

تغيير بعض من مهام المفتشين حيث أرجعوها إلى التكوين بمجموع 176 مرة لدى كل أفراد عينة الدراسة مم يجعلنا نتبين ما يلي :

– التكوين الحالي الذي يتلقاه المعلمون لا يتماشى مع التدريس بمقاربة الكفاءات.

– التكوين عبارة عن سيرورة تطورية بنائية للمعلم تتم نتيجة المناسبات التعليمية, وهذا المعنى يبين بأن تصورات المعلمين للتكوين بمثابة تفكير طبيعي.

– و بما أن التكوين هام جدا في تصورات المعلمين فان ذلك يؤكد على أنهم يتصورون قدرة تسمح لهم بالتكيف مع الوضعيات البيداغوجية الجديدة, لهذا راح بعضهم يؤكد على التوجيه أو الإرشاد بمجموع 72 مرة.

–لقد استطاع المعلمون بفضل تصوراتهم من تفسير هذا الحدث التربوي ممثلا في التدريس بمقاربة الكفاءات ما دام أنهم ألحوا على التكوين قصد تطوير معارفهم في مختلف المجالات البيداغوجية, بعبارة أخرى التحكم في المهنة من حيث الطرائق, المضامين...الخ و هذا ما يفسر توجه بعضهم نحو المناهج التعليمية و الجديد البيداغوجي.

– و على العموم فان التدريس بمقاربة الكفاءات يتطلب من المعلمين تحكما أكثر في المعرفة و حسن التصرف فيها, لذلك فهم يتصورون نوعا من الحرية في المجال البيداغوجي (تحويل المعلومات إلى معارف) و نوعا من التسهيل حتى يتمكنوا من اكتساب الطرق و أساليب التدريس التي تتماشى و التدريس بالكفاءات, هذا الوضع يسمح في الغالب بالاستقرار المهني للمعلمين.

6.3.1 – مناقشة نتائج عبارات المحور الثاني

لقد سمحت لنا نتائج عبارات المحور الثاني المخصصة لوظائف المفتشين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات أن نستنتج ما يلي:

– أظهرت لنا نتائج عبارات المحور الثاني بان التصورات الاجتماعية تفكير عملي و نماذج تفكيرية موجهة صوب الاتصال ما دام المعلمون قد أكدوا على الوظائف الأساسية للمشرفين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تمتاز بالتشاور البيداغوجي، المرافقة و التكوين و لربما تشكل هذه العناصر الأساسية التصورات لدى المعلمين حول الإشراف التربوي و اتضح هذا في عدة عبارات منها نذكر:16،17،18،19،20 ...الخ على الرغم من أن هناك من تشبث بالمهام التقليدية للمشرفين كمتابعة بيع الكتب المدرسية و مشاريع البناءات.

- يتصور المعلمون إشرافا في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات يضع التكوين في المقام الأول لأنهم أبرزوا من خلال تصوراتهم بان التكوين يسمح لهم من تطوير كفاءاتهم المهنية و يحضرهم لوظائف مميزة تجعلهم احترافيين.
- يتصور المعلمون بان التكوين يؤدي لا محالة إلى اكتساب كفاءات جماعية و هذا دليل على أن التعاون في ما بين الطرفين صار في قلب التدريس بمقاربة الكفاءات و بهذا المعنى فالتصورات الاجتماعية سيرورة لبناء الواقع و شكلا من أشكال الرؤية العامة لموضوع الإشراف، هذا لا يعني بان هناك من المعلمين من لا يتمسك بالأدوار التي تجعل المشرفين متسلطين من خلال إجبار المعلمين على التحضير الجيد و تنظيم الوثائق.
- كما أعطى المعلمون من خلال تصوراتهم أهمية بالغة للتشاور و التفاوض البيداغوجي.
- هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية في التصورات للمعلمين راجعة إلى المستوى العلمي و الأقدمية مما يؤكد صحة الفرضيتين اللتين ذهبتا نحو هذا التوجه .
- كما تحققت الفرضيتان اللتان ذهبتا إلى القول بأن الإشراف في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات يتجه صوب التكوين و مساعدة المعلمين على اكتساب كل جديد بيداغوجي.

6.4 - تحليل محتوى مضامين المقابلات

لقد اعتمدنا في تحليل مضامين المقابلات على الأعمال التي أنجزتها (2006) **Negura .L** وذلك في أثناء معالجتها لموضوع التصورات الاجتماعية وتحليلها معتمدة في ذلك على مكونات أو وحدات التصورات الاجتماعية وهي:

- الرأي
- الاتجاه
- السلوكات النمطية

وفي ذات التوجه تطرقت إلى كيفية تحليل العلاقات فيما بين هذه الوحدات أو المكونات، كما تعتقد الباحثة بان الهدف من تحليل المحتوى المحوري thématique هو البحث عن الدلالة التي يتشكل منها المجال الاستدلالي للخطاب، ومن أجل تحقيق ذلك ينبغي العمل على:

– إعادة بناء الخطاب بكيفية مكثفة أو مركبة وملخصة وتتم العمليات بواسطة:

- كشف الأفكار ذات المعاني أو الدلالات وتصنيفها ومنها نحصل على تحليل المعطيات
- استخراج الوحدات الأساسية الدالة و جمعها داخل أصناف

وعليه فإن الموضوعات عبارة عن وحدات ذات دلالة sémantique قاعدية، بعبارة أخرى حتى وإن كانت الوحدات عبارة عن أحكام قيمية أو مفاهيم انفعالية أو معلومة فهي تصنف في موضوع من هنا نتبين بأن التحليل المتعلق بموضوع الكلام أو المحور thématique عبارة عن أداة لتحليل الوحدات القاعدية والتي يمكن تصنيفها على شكل أراء، اتجاهات سلوكات نمطية.

– إقامة علاقات فيما بين قطع الخطاب وموضوع التصورات هذه هي أوجه تحليل المحتوى الخاص بالتصورات الاجتماعية التي أفادتنا بها الباحثة **Negura , L** (2006) لما تطرقت إلى تصورات الإدمان لدى إطارات الشركة.

و في مثل دراستنا وقصد القيام بتحليل محتوى التصورات الاجتماعية للمعلمين تجاه الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات اتبعنا الخطوات التالية:

- جرد كل المقاطع المعبر عنها حول الإشراف التربوي
- تشكل هذه المقاطع المعبر عنها وحدات التحليل غير القابلة للاختزال
- الوحدة أو عنصر التحليل ينبغي أن يتماشى مع رسالة يريد الفرد تحويلها

- تجمع الوحدات في أصناف محورية يتم ترميزها وحتى نتبين أكثر فأكثر الطريقة التي اعتمدناها في تحليل محتوى المقابلات التي أجريناها مع المعلمين فضلنا تقديم الأمثلة التالية:

المقابلة	**المقطع**	**الرمز code الصنف**
رقم 1	في أثناء الزيارات يدونون الملاحظات السلبية ليبرزوا إمكاناتهم حيث يمنع المعلمون من إبداء الرأي	خوف
رقم 2	يخشى المعلم مناقشة المفتش خشية الدخول معه في صراعات فهو كمفتش الشرطة	خوف
رقم1	ينبغي أن يكون المفتش عادلا في تشجيع المعلمين من خلال المرافقة	الابتعاد
رقم2	فلا مفر من أن يتولى عملية المرافق البيداغوجية	الابتعاد

هكذا و بنفس الكيفية استخرجنا باقي الوحدات الأخرى ثم جمعناها في أصناف ثم أجرينا الحسابات التالية:

–عدد المقابلات التي ظهر فيها الصنف رمزنا له بحرف A

– عدد مرات وجود الصنف رمزنا له بالحرف B

جدول رقم (59) يوضح تكرارات الأصناف في المقابلات و التكرارات المبينة حول التصورات الاجتماعية للإشراف من قبل المعلمين

الرقم	الأصناف catégories	المقابلات (A) entretiens	المذكورة (B) énoncés
1	الابتعاد	6	14
2	التسلط	8	20
3	التعليميات	6	11
4	التكوين الفعال	10	33
5	التوثيق	10	18
6	التشاور	5	6
7	الإبداع	2	2
8	الخوف	8	15
9	الكفاءة	10	19
10	المستوى	5	6
11	النصوص التنظيمية	1	1
12	التنظيم	4	4
13	العدل	2	3
14	الإرشاد	6	11
15	تسيير الفوج	1	1
16	البناءات	1	1
17	المحاباة	2	2
18	المراقبة	5	6
19	الأهداف	4	5
20	الروتين	1	2
21	المدة الزمنية	2	2
22	الصعوبات	1	1

إن التأمل في نتائج (تكرارات) تحليل مضمون المقابلات حول تصورات معلمي الابتدائي للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات يقودنا إلى استقراء الأفكار التالية:

يجمع المعلمون بأن التكوين الفعال أمر ضروري ينبغي أن يتولاه المفتشون في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، ذلك بفضل ظهوره في كل المقابلات ومعلن عنه 33 مرة والسبب في ذلك لأنه يعبر عن طموحات أو السبق وهذا يجسد الوظيفة التوجيهية للتصورات

- والتي عادة ما تتم من خلال تصور عمل أو مهمة وهي فكرة سبقت الإشارة إليها في الجانب النظري للدراسة، كما يعبر هذا صراحة عن تصورات اجتماعية لفئة من المعلمين ذلك بواسطة تفسير وبناء الواقع المهني من الناحيتين الفكرية (التكوين) والاجتماعية (تبادل الخبرات) وبهذه الكيفية يكون المعلمون قد أعطوا رؤيتهم العامة لموضوع الإشراف في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات من خلال تحويل الإشراف إلى قيم علمية (التكوين) مستبدلين بذلك مظاهر الرقابة والإدارة للإشراف بالتكوين الفعال .
- يتصور المعلمون بأن المفتشين عادة ما يهتمون بالوثائق المختلفة على حساب التكوين الفردي ويتجلى هذا المعنى من خلال أفكارهم حيث ظهر هذا في المقابلات العشرة (10) وبمجموع 18 مرة معلنة من قبل المعلمين، والواقع أن ذلك يبين بأن التصورات لها علاقة بالموضوعات التي تسمح من ناحية باستقرار الأفراد، بعبارة أخرى يسعى المعلمون إلى الكشف عن ناحية مهمة من تصوراتهم وهي:
  - عدم قبولهم للأشراف الذي يعتمد على الوثائق لتقييم أنشطة المتعلمين.
  - عدم قبولهم للأشراف الذي يستعمل التسلط خاصة وأنه يؤكد ضعف المفتشين في التكفل بالتكوين فهم يتصورون مفتشا ديمقراطيا على عكس الواقع الذي يعيشونه أي أنهم يبحثون عن ذلك الذي يمنحهم حرية التصرف و يثمن خبراتهم .

إن الصورة التي يحملونها عن التفتيش في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تعتمد على تلك التي آلفها طويلا أي تلك التي تتميز بالتخويف، الرقابة و التسلط أي أن التفتيش عبارة عن عملية مراقبة وملاحظة للفعل التعليمي وتقييم أنشطة المعلمين من هذه الناحية، يتصور المعلمون بأن الإشراف الذي يتماشى مع التدريس بمقاربة الكفاءات هو ذلك الذي يتصف بالديمقراطية،التعاون وهذا يؤكد بأن التصورات الاجتماعية شكل من أشكال التفكير

الاجتماعي موجه صوب الاتصال كما أكد ذلك دونيز جود في (1990) و هو تفسير تلقائي ما دام المعلمون قد أعلنوا عنه، كما يفهم من هذا المعنى أن للمعلمين تصورات تتعلق بالأساليب الإشرافية والوظائف التي يؤديها المفتشون على غرار الصورة التي يشكلها المعلمون تجاه المتعلمين، وعلى العموم فإن هذه التصورات تبين بأن المعلمين يرغبون في الإشراف ولا يفضلون التفتيش.

- إن أمثال هذه التدابير في عمليات الإشراف تجعل المعلمين يبتعدون عن المشرفين لأنهم ببساطة يسببون لهم خوفا و قلقا بواسطة تلك التدابير وبالأخص غياب العدل في تقييم أنشطة المعلمين بالإضافة إلى المحاباة وبهذا المعنى تكون التصورات الاجتماعية طريقة تفكيرية للواقع اليومي الذي يعيشه المعلمون لكن قد يكون هذا التصور مبني على مرجعية عقلية أي بمثابة أحكام مسبقة ما دام يشكل المفتش سلطة سلمية للمعلمين، كما سجل المعلمون غياب التحكم في التعليميات من قبل المفتشين إذ يعتبر بالنسبة لهم ذات أهمية بالغة، إن هذا النوع من التصورات يشكل واقعا لكل معلم

- أكد المعلمون على أهمية التشاور والإرشاد في مختلف العمليات الإشرافية وهذا يؤكد على أن تصوراتهم للأشراف التربوي جد إيجابية معتبرين إياه نشاطا يوجه لخدمة المعلمين في مساعدتهم على حل ما يعترضهم من مشكلات بيداغوجية مخالفين بذلك الواقع المهني الذي يدل على أنه رقابة و متابعة .

- المعلمون يتصورون إشرافا تشاوريا تعاونيا و هو الذي يصب في قلب التدريس بمقاربة الكفاءات أي أن المشرفين مطالبين ببناء الكفاءات اللازمة لكل مادة دراسية ذلك من خلال التعرف على الكفاءات المطلوبة وكذا من بناء تصورات مشتركة لدى المعلمين في إتباع مختلف الإستراتيجيات و بما أن الكفاءة عبارة عن نظام للمعارف التصورية والإجرائية المنظمة في شكل تصاميم و عمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات بحلها، معنى هذا أن الكفاءة هي التصرف في المعرفة بكيفية مدمجة أمام وضعيات إشكالية مأخوذة من الحياة اليومية، لكننا سجلنا غياب مفاهيم عادة ما تستعمل في التدريس بمقاربة الكفاءات و هي : الوضعية التعليمية ، تقييم السيرورات، المشروع، الإستراتيجية...الخ بينما

كانت الكفاءة حاضرة في تصورات المعلمين في كل المقابلات وبـــ 19 مرة، وهذا يدل على أن تصورات المعلمين تجاه الإشراف عبارة عن تطلعات قد تؤدي إلى تنمية:

- أنماط تفكيرية تتمحور حول كفاءات المفتش أي أنه خبير في الشؤون البيداغوجية، يتصرف باحترافية وله مستوى معين من المعارف من أجل أن يتولى عمليات الإشراف في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات أما في غياب هذه المميزات فالمشرفون يعتمدون على المحتويات كثيرا وعلى الأهداف قليلا في تقييم أنشطة المعلمين، وهي نفس الخصائص التي أوردناها من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية و بالتالي فالتصورات الاجتماعية للمعلمين نحو الإشراف يمكن اعتبارها مجموعة من المعارف المهنية اشترك في بنائها مجموعة من المعلمين.

- وعلى العموم فإذا كانت مقاربة الكفاءات تحث المعلم على أن يكون مرافقا وموجها ومنشطا لأعمال المتعلمين، فإن المعلمين يريدون إسقاط لفظة المفتش من قاموس التربية الوطنية واستبدالها بلفظة الإشراف أي ذلك الذي يرشد ويرافق المعلمين كما تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية من خلال ما ينجزه من أعمال كالبحث عن أدوات تساعد على إنجاز المشاريع وملاحظتها أو التفكير في حل مشكلات حقيقية، فالمعلم أيضا يريد أن يتحرر من قيود الرقابة ذات المقاصد الإدارية ليصبح منشطا فعالا ومكونا ناجحا ذلك بواسطة التصرف في المضامين (بالزيادة أو النقصان) وفق معطيات يستخلصها من ظروف التمدرس وإمكانات المتعلمين، إن هذه العناصر من صميم الكفاءة التي عبر عنها المعلمون في كل المقابلات، فالإشراف في تصوراتهم يتضمن كل العناصر السالفة الذكر.

الفصل السابع

مناقشة وتفسير النتائج

VII - مناقشة و تفسير النتائج

قصدنا من الدراسة الميدانية التي شملت معلمي المدرسة الابتدائية لغة عربية العاملين بالمؤسسات التعليمية المتواجدة بتراب ولاية قسنطينة وذلك بنسبة 10% من المجتمع الأصلي المتكون من (3815) على اختلاف خصائصهم أي منهم من يحمل شهادة جامعية و منهم من لا يحملها، هناك من لدية أقدميه مهنية تتعدى العشر سنوات و آخرون أقل، تحقيق الهدفين التاليين:

- إظهار الأساليب الإشرافية المفضلة لدى المعلمين من خلال تصوراتهم في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات
- تحديد وظائف المشرفين التربويين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، ذلك من خلال تصورات المعلمين

و حتى تحقق الدراسة الهدفين المذكورين سلفا، اقتضى منا ذلك صياغة عدة فرضيات كمسالك إجرائية لبلوغ ما نصبوا إليه، و لأن الأساليب الإشرافية كثيرة، متنوعة و متداخلة أحيانا فيما بينها و لا يوجد أسلوب إشرافي خاص بالتدريس بمقاربة الكفاءات، كما أن للمشرفين وظائف هي الأخرى لا تقل عن الأساليب من حيث التعدد و المقاصد، خاصة إذا علمنا أن هناك من يعتقد بان المشرفين هم عيون مديريات التربية على مستوى كل ولاية، أي أنهم يراقبون بصورة شبه مستمرة ما يحدث في تلك المؤسسات.

و لما كان الأمر يتعلق بالتصورات الاجتماعية للمعلمين تجاه الأساليب الإشرافية و كذا الوظائف فضلنا استعمال أداتين لمعرفة تلك التصورات و هما:

- الاستمارة و المقابلة أما السبب في ذلك كما سبق توضيحه هو لمعرفة محتوى التصورات و عناصرها الأساسية أي الناحية التنظيمية لها، من هذا المنظور فضلنا مناقشة و تفسير النتائج على النحو التالي:

- مناقشة و تفسير محتوى و تنظيم التصورات الاجتماعية المتعلقة بالأساليب الإشرافية.

- مناقشة و تفسير محتوى و تنظيم التصورات الاجتماعية المتعلقة بالوظائف التي يؤديها المشرفون

7.1 مناقشة و تفسير محتوى التصورات الاجتماعية الخاصة بالأساليب الإشرافية و تنظيمها

لقد سبق أن تطرقنا لمحتوى التصورات الاجتماعية لما قلنا بأنه يتكون من كل العناصر التي يتشكل منها كالرأي و الاتجاه، السلوكات المقولبة التي تبنى داخل الجماعة، إن هذه العناصر تمكننا من إعطاء معنى للتصورات و خاصة إذا استطعنا أن ندرك العلاقات فيما بينها، في هذا المنحى أدرجنا مناقشة و تفسير نتائج الدراسة .

- يوافق تقريبا كل المعلمين على اختلاف خصائصهم و بنسب مئوية معتبرة بأن التفتيش في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات مهم، كما هو الشأن في ظل التدريس بمقاربتي المحتوى و الأهداف، قد يشكل هذا الرأي اتفاقا فيما يبين المعلمين حول واقعهم المهني بعبارة أخرى فالمعلمون اتبعوا تقريبا نفس السيرورة الذهنية و هو استدلال جماعي يبين تقبل التفتيش في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.

و على العموم فإن هذا الاتفاق حول التفتيش قد شكل مبررا كافيا لموقفهم على الرغم من اختلافهم حول المواد التي يتضمنها التفتيش في الابتدائي.

- لقد أظهر المعلمون في الابتدائي على اختلاف خصائصهم من خلال تصوراتهم الاجتماعية تجاه أساليب الإشراف في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تشبثا من ناحية بالأساليب التي تعتمد التصحيح، التعديل و المراقبة و قد يعود ذلك إلى تمسك المفتشين بتلك الأساليب في غياب الأساليب الإشرافية التي تتماشى مع التدريس بمقاربة الكفاءات من مضامين المواد الدراسية التي يتلقاها المفتشون في المركز الوطني لتكوين إطارات التربية بالجزائر، و كأن هذه التصورات موجودة من قبل، و لعل هذا يوضح بأن التصورات الاجتماعية تعتمد أو تظهر بالاعتماد على قاعدة رمزية موجودة الآن لكنها تتجه صوب هناك

و بعد، و من ناحية أخرى يتطلع المعلمون إلى الأساليب الإشرافية التي تعتمد على الأهداف و قدرات المعلمين في التصرف في المعرفة التي تعطى للمتعلمين، و كأن لهم حيز في المكان و بعد في الزمان، أي أهداف آنية و أخرى مستقبلية، وقد يعود السبب إلى عدم تفريطهم في ما اكتسبوه من آليات و سلوكات بيداغوجية في أثناء عمليات المراقبة التي يتولاها المفتشون، لكنهم في ذات السياق يتطلعون إلى إشراف تدور مختلف عملياته حول التدريس بمقاربة الكفاءات، و هو ما يفسر أيضا وجود اختلافات فيما بين المعلمين راجعة إما إلى الأقدمية أو إلى الشهادة العلمية.

- نستنتج من تمسك المعلمين على اختلاف خصائصهم بالإشراف التصحيحي الذي يعتمد كما يدل عليه اسمه على تصحيح أخطاء التعلمات المختلفة في المجالين المعرفي و البيداغوجيي و المراقبة شبه المستمرة للوثائق بغرض توجيه العناية إلى إصلاح الخطأ و الإشراف بالأهداف أي ذلك الذي يتم فيه التخطيط للدروس و تقديمها وفق أهداف محددة بدقة قابلة للملاحظة و القياس، تصف فعل الأداء و تحدد ما يقوم به المعلمون و المتعلمون، كما سجلنا تطلع المعلمين نحو حرية التصرف في المعرفة و الوضعيات التعليمية و ربما يفسر هذا على أن المعلمين يشعرون بالقلق الذي صاحب التغيير في الأساليب الإشرافية خوفا من المجهول، رغم هذا فهم يأملون أن يهتم المفتشون في أثناء عمليات المراقبة و التقييم بالتركيز على المشاريع البيداغوجية و الوضعيات التعليمية و الإستراتيجيات الملائمة لها و أنشطة المتعلمين ...الخ إذ تعتبر هذه المؤشرات بمثابة الضوابط التي بواسطتها يتم التعرف على الكفاءات الحقيقية للمعلمين و من ثمة تقييمها في هذا السياق يمكن اعتبار هذا التوجه في تصورات المعلمين إيجابيا ما دام أنهم يأملون في الوصول إلى الأساليب الإشرافية التي تعتمد على الكفاءة .

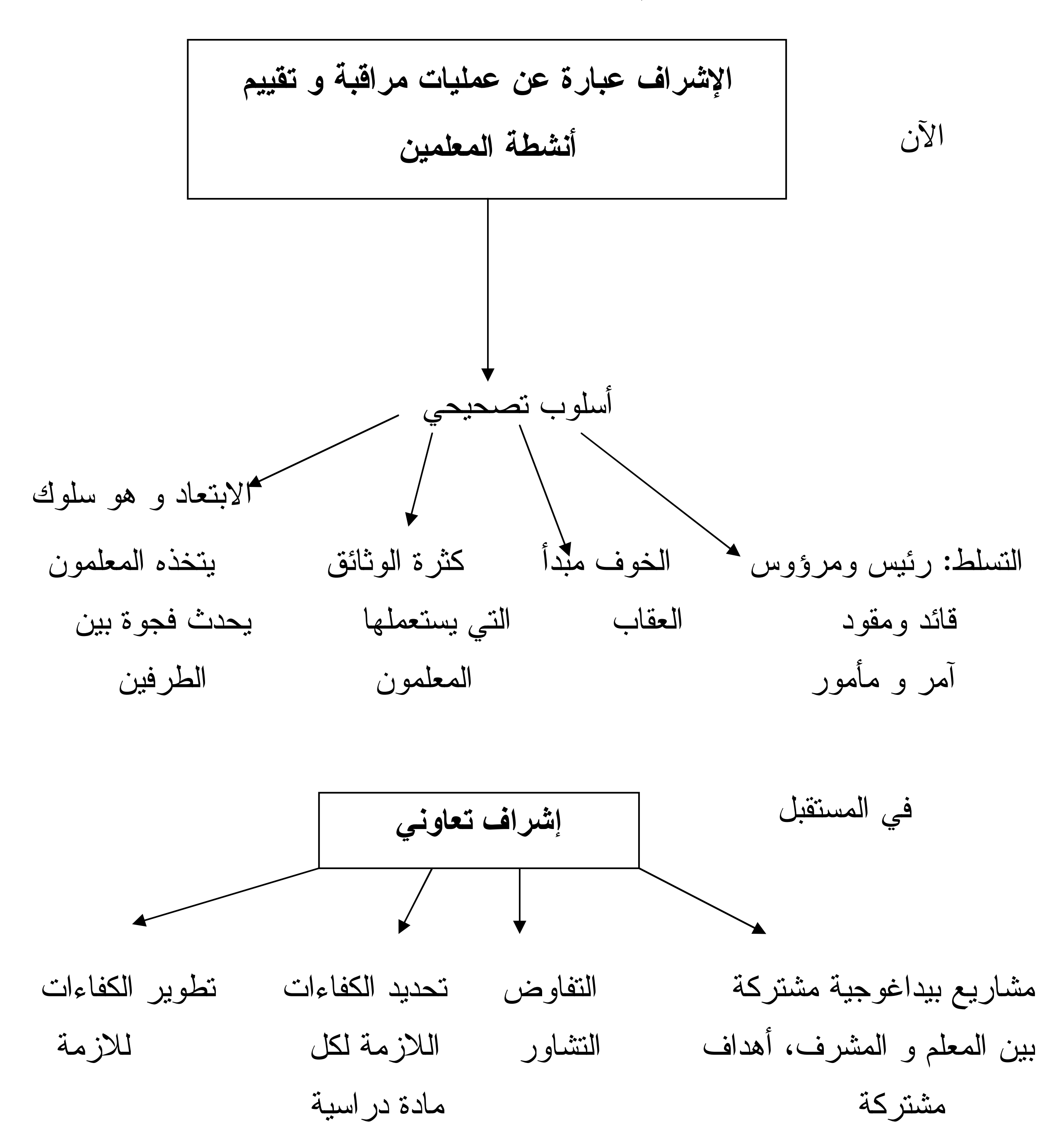
- و هكذا يتأكد لنا أن التصورات الاجتماعية بمثابة جملة من المعارف كونها المعلمون تجاه موضوع الإشراف في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات

- نفهم أيضا من هذه التصورات الاجتماعية التي كونها المعلمون بأن الإشراف يتجه صوب تقييم الوضعيات التعليمية و الكفاءات اللازمة لها و لما كانت التصورات الاجتماعية

مرتبطة من حيث ظهورها بتحليل المحتوى حينئذ كان لزاما علينا أن نستعمل هذه الطريقة أيضا في التعرف على محتوى التصورات و كان ذلك من خلال سؤال مفتوح و مقابلات حيث أفرزت عمليات تحليل نتائج السؤال المفتوح على اتجاهات تصب في نفس الرفد حيث أنهم أجمعوا هذه المرة على أن الأساليب الإشرافية في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات هي تلك التي تضع المتعلمين في قلب الحدث التعليمي من خلال تقسيم أنشطته (تعامله مع الوضعيات التعليمية، الإجراءات التي يتبعها، إنجازه للمشاريع، تصرفه في المعارف...إلخ) كما اظهروا اهتماما لكفاءات المعلمين البيداغوجية و العلمية و ذلك على اختلاف خصائصهم، رغم هذا فلم يغفلوا أهمية الوثائق و المراقبة في تصوراتهم، و نستنتج من هذا بأن الأسلوب الإشرافي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات لا يلغي الأساليب التي تعتمد على التصحيح و الأهداف بل ينطلق منهما .

- في أثناء تحليل المقابلات لاحظنا وجود تنظيما في محتوى التصورات الاجتماعية للمعلمين تجاه الأساليب الإشرافية في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات و هي تلك التي تنطلق من القيادة الديمقراطية التي تسمح للمعلمين بالعمل في ظروف خالية من الخوف و الخضوع إلى تجارب و معلومات الآخرين و هذا دليل على أنهم يتصورون أن يقلع المفتشون تدريجيا عن الأسلوب التصحيحي الذي يرمز إلى التسلط و تثمين الوثائق نحو إشراف يبنى على إمكانات المعلمين و حرية التصرف في المعرفة و الإبداع و حسن استثمار التجارب المكتسبة.

- التشاور و التفاوض البيداغوجي خاصيتان فصل في شأنهما المعلمون كثيرا، لأنهما من خصائص القائد الديمقراطي، و حتى نوضح أكتر تنظيم محتوى التصورات الاجتماعية للمعلمين تجاه الأساليب الإشرافية لم نجد من سبيل سوى هذا المخطط المبين أدناه :



7.2 مناقشة وتفسير محتوى التصورات الاجتماعية المتعلقة بوظائف المشرفين وتنظيمها

في ضوء ما أسفرت عنه القراءة التحليلية لنتائج العبارات المتعلقة بمحور الوظائف الإشرافية المنبثقة عن تصورات المعلمين استخلصنا مايلي:

- لقد اتضح لنا من خلال استجابات المعلمين بأنهم يوافقون على بعض المهام التي تعتبر ثانوية كمتابعة عمليات بيع الكتب المدرسية،البناءات المدرسية، دراسة التنظيمات التربوية، تنفيذ التعليمات والتوجيهات ومتابعة مدى تطبيقها لكن بنسب مئوية ضعيفة مقارنة بتلك التي تضمنت التعاون، التكوين في شكل ندوات ودروس نموذجية التي تشمل النواحي المتعلقة بالطرائق والأهداف ويبين هذا وضوح رؤى المعلمين تجاه الوظائف التي يمارسها المشرف في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات التي تصب في التكوين بمختلف أنواعه.

- يتصور المعلمون على اختلاف خصائصهم بأن التكوين هو المحور الأساسي في التدريس بمقاربة الكفاءات بالأخص في تبسيط الإجراءات البيداغوجية الجديدة معنى هذا أنهم يتصورون مرافقة بيداغوجية حقيقية ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن تصوراتهم الاجتماعية قد ساعدتهم على فهم الحقيقة المهنية الجديدة التي تتطلب احترافا حقيقيا لمهنة التدريس أي اكتساب معارف من كل باب وذلك بواسطة التكوين بعبارة أخرى الخبير هو الذي يدرك الوضعيات ويترجمها إلى أداءات إجرائية.

- إن الوظائف التي يتصورها المعلمون في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات هي التي تعتمد على التعاون فيما بين المعلمين والمشرفين وتعنى بالمواقف التعليمية في مختلف أبعادها أي أنها تأهيل مهني وعلمي مستمر.

- يتصور المعلمون في هذا الباب بأن وظائف المشرفين هي ترقية مستوى أداء المعلمين من خلال تمكينهم من اكتساب كفاءات جماعية التي تتشكل بواسطة التصورات المشتركة تجاه وضعيات تعليمية بسيطة أو مركبة ونستنتج من هذا أن التكوين ينبغي أن ينطلق من الكفاءات الحقيقية أي تلك المتواجدة لدى المعلمين ليصل إلى الكفاءات اللازمة لكل مادة دراسية أو لكل طريقة بيداغوجية.

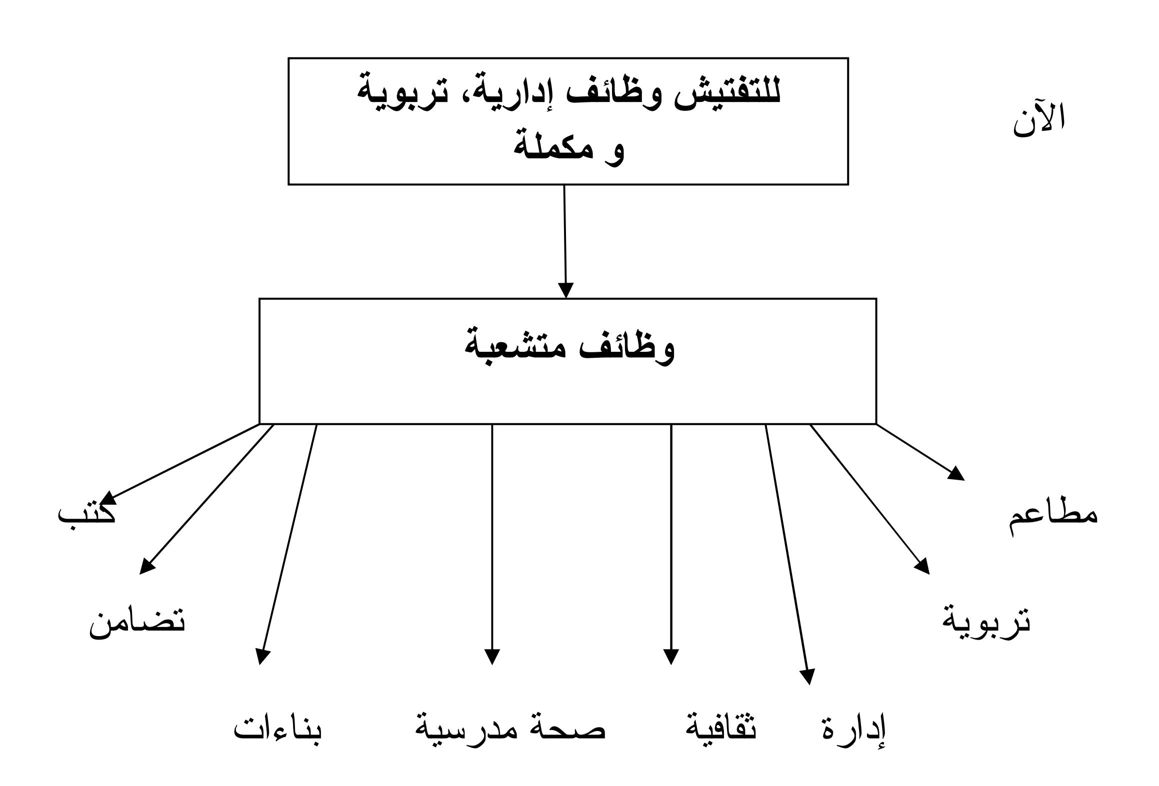
- يتضح من خلال تصورات المعلمين تجاه الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات أن مساعدة المفتشين للمعلمين قصد إكسابهم كفاءات صارت ضرورية بهذا المعنى أصبح التعليم في تصوراتهم تجربة جماعية مشتركة يعتمد على تعاون أفرادها.

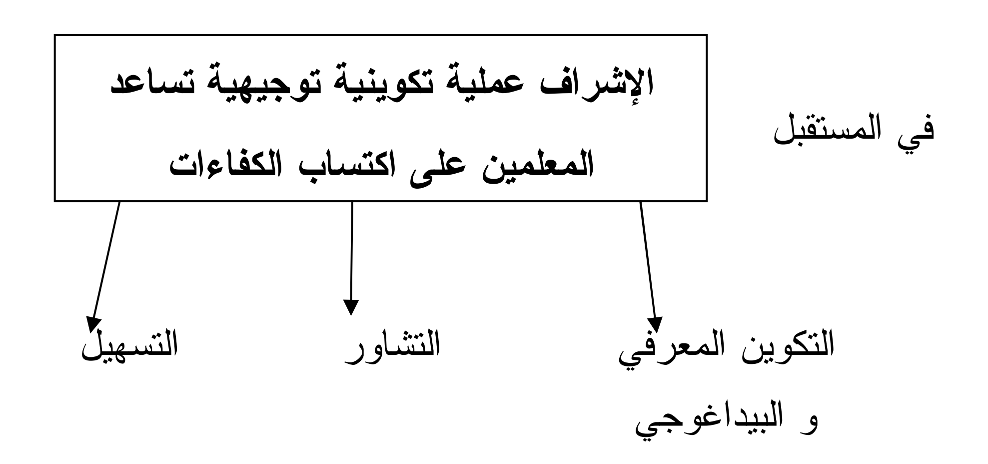
- يتصور المعلمون على اختلاف خصائصهم بأن التفتيش في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات ينبغي أن يتجه صوب التوجيه وبهذا المعنى يمكن اعتبار كلمة التفتيش لا تناسب العمليات الإشرافية التي تهتم بالتكوين ومن هنا نفهم أنهم يريدون استبدال لفظة التفتيش بالإشراف أو التوجيه.

- يتصور المعلمون بأن الأشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات هو تدريب للمعلمين على اكتساب كل المهارات و الكفاءات اللازمة للتدريس.

- إن اهتمام المعلمين بالتكوين، التوجيه، الحرية في التصرف في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تسمح لهم بالاستقرار مع هذا الجديد البيداغوجي ويبدو هذا أيضا بأنه تفكير طبيعي لدى المعلمين.

- وحتى يتبين محتوى التصورات الاجتماعية وكيفية تنظيمها للمعلمين تجاه الأشراف أو التوجيه التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات فضلنا توضيح ذلك بواسطة المخطط الموالي:


الآن
للتفتيش وظائف إدارية، تربوية
و مكملة
وظائف متشعبة
مطاعم
كتب
تربوية
تضامن
إدارة
ثقافية
صحة مدرسية
بناءات


في المستقبل
الإشراف عملية تكوينية توجيهية تساعد
المعلمين على اكتساب الكفاءات
التكوين المعرفي
و البيداغوجي
التشاور
التسهيل

7.3 الملخص

لقد كان للتطور الحاصل في المجال التربوي مزية لا تنكر في ظهور مقاربات تدريسية كثيرة كان آخرها مقاربة الكفاءات، التي استغلت في مختلف الأنظمة التربوية إذ دفعت بالقائمين على شؤون التعليم إلى حتمية إجراء تعديلات كثيرة شملت المناهج والبرامج أو إلى تغييرها كليا كما حدث في المنظومة التربوية في الجزائر مطلع السنة الدراسية 2003/2004، حيث صارت الكفاءة كمقاربة وليس كمفهوم في قلب الفعل التعليمي مما أحدث تطورا نوعيا مس المضامين الدراسية، طرائق التدريس، أساليب التقييم،أدوار المعلمين، أدوار المتعلمين، ومن المتوقع أن يصل ذلك إلى أساليب ووظائف الإشراف التربوي.

في هذا المنحى جاء تساؤل دراستنا على النحو التالي: كيف يتصور معلمو المدرسة الابتدائية لأشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات ؟

من أجل ذلك شملت دراستنا 382 معلما، أخذناهم من المدارس الابتدائية التابعة لولاية قسنطينة و الموزعين على 26 مقاطعة تربوية وبغرض معرفة تصوراتهم استعملنا أداتين: الاستمارة والمقابلة النصف موجهة، إذ بفضلهما أبنا تصورات المعلمين تجاه الأشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات والتي جاءت على النحو الموالي:

يتصور المعلمون بأن المفتشين يستعملون كل الأساليب الإشرافية بما في ذلك تلك المرتبطة بالمحتويات والأهداف، مما يوضح غياب الأسلوب الإشرافي الخاص بمقاربة الكفاءات، كما يتصور المعلمون بأن الوظائف التي يضطلع بها المفتشون في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات هي التكوين بدرجة أولى و المساعدة على التعامل مع الجديد البيداغوجي في المرتبة الثانية.

Résumé

L’évolution qu’a connue, ces dernières années, le domaine éducatif a favorisé l’émergence de nouvelles approches pédagogiques dont l’approche par les compétence.

L’apparition de cette approche a conduit les responsables de l’enseignement a procéder à de nombreux réajustements touchant aux curricula, aux programmes ou à leur changement, à l’instar de ce qui s’est produit en Algérie au début de l’année 2003/2004. En effet, la compétence n’est plus restée un simple concept inhérent à l’acte éducatif mais elle est devenue une approche qui a induit une évolution qualitative touchant aux contenus, aux méthodes d’enseignement, aux processus d’évaluation, aux rôles des enseignants et des enseignés et ne manquerait certainement pas de toucher aux procédés et aux fonctions de l’inspection pédagogique.

Notre recherche s’inscrit dans cette optique et vise l’étude des représentations des enseignant du primaire à la lumière de cette approche et ce dans le but d’élucider les questions des procédés d’inspection et les fonctions qui incombent aux inspecteurs.

La question centrale de notre recherche est la suivante : les représentations des enseignant du primaire à l’égard des pratiques d’inspection dont ils font l’objet s’organisent- elles autour de l’approche par les compétences ?

L’étude ou l’enquête a été menée sur les enseignants des écoles primaires de la wilaya de Constantine et a touché 382 sujets relevant de 26 circonscriptions. Pour élucider leurs représentations nous avons recouru à deux instruments : le questionnaire et l’entretien semi directif.

Les représentations que nous avons pu déceler montrent que l’approche par les compétence ne structure pas exclusivement les pratiques d’inspection. Les inspecteurs, selon ces enseignants, recourent à différentes postures (centration sur le contenu, sur l’enseignement par objectifs) pour effectuer leurs taches. Il en ressort donc des représentations des enseignant que l’approche par les compétences ne constitue pas chez les inspecteurs le seul ancrage professionnel.

En ce qui concerne les fonctions qu’assurent les inspecteurs, on décèle dans les représentations des enseignants une prédisposition à changer de pratiques pédagogiques et estiment que la fonction de formation devrait constituer la principale mission de ces inspecteurs car cette dernière les prépare à accompagner le changement.

Summary

The evolution experienced in recent years education has encouraged the emergence of new pedagogical approaches, included the competency based approach .The appearance of this approach has led the education to make many adjustments relating to curricula, the program or to change them, like what happened in Algeria in early 2003/2004.In fact, competence has no longer remained a mere concept inherent in Act put to education but it became an approach that leads to qualitative changes affecting the content, teaching methods, the evaluation process, the role of teachers and learners ,and will certainly affect the processes and functions of the pedagogical inspection.

Our research is part of this and aims at studying representations of primary school teachers in this approach and in order to clarify the issues of inspection processes and functions of inspectors.

The central question of our research is as follows: Do the performances of primary school teachers in respect of inspection practices to which they are subject organize them around the competency-based approach?

The study or research has been led on primary school teachers of the Wilaya of Constantine and affected 382 subjects within 26 circonscriptions.To spotlight their representations we have used the following materials: The questionnaire and semi-directive interviews.

Representations that we have detected show that the competency based approach does not only structure the inspection. The inspectors, according to these teachers, rely on different postures (focusing on the content, teaching by objectives) to perform their tasks. It therefore follows from the representations of teachers that the competency based approach does not represent the sole professional importance.

With regard to the function provided by inspectors, one detects in the representations of teachers with a predisposition to change their teaching practices and consider that the training function should be the main task of the inspectors as it prepares to supervise the change.

المراجع

القرآن الكريم، سورة البقرة، الآيتان 31-32.

1- الكتب بالعربية

- الكتاب السنوي (2000)، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- الكتاب السنوي (2002)، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- أحمد محمد الطيب(1999)، الإدارة التعليمية أصولها و تطبيقاتها المعاصرة، الإسكندرية، مصر، المكتب الجامعي الحديث.
- أحمد محمد الطيب (1999)، التقويم و القياس النفسي و التربوي، الاسكندرية، مصر، المكتب الجامعي الحديث.
- ابن خلدون (1984)، المقدمة، الجزء الثاني، دار النشر التونسية.
- بوشينة و آخرون (2003)، تعليمية اللغة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- جودت عزت عطوي (2004)،الإدارة التعليمية و الإشراف التربوي أصولها و تطبيقاتها، الأردن، دار الثقافة للنشر و التوزيع.
- حنفي بن عيسى (1982)، محاضرات في علم النفس اللغوي، الطبعة الثالثة، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية.
- روجرس كزافي(2006)، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ديوان المطبوعات المدرسية.
- سعيد جاسم الأسدي و مروان عبد المجيد إبراهيم (2003)، الإشراف التربوي، الأردن دار الثقافة للنشر.
- سعيد غريب (2003)، استراتجيات الكفايات و أساليب تقويم تكوينها، المغرب.
- صالحة سنقر (1994)، التوجيه التربوي و تدريب المعلم، الطبعة الثالثة، سوريا منشورات جامعة دمشق.
- عقيل حسين عقيل (1999)، فلسفة مناهج البحث العلمي، سوريا، دمشق، مكتبة مدبولي.

- عبد المجيد أحمد منصور و محمد بن عبد المحسن التوجري (2001)،علم النفس التربوي المملكة السعودية، الرياض، مكتبة العبيكان.
- فاطمة الجيوشي (2005)، فلسفة التربية، الطبعة السابعة، منشورات جامعة دمشق.
- محمد منير مرسي (1996)، الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث، القاهرة.
- محمد عبد القادر عابدين (2001)، الإدارة المدرسية الحديثة، عمان، دار الشروق.
- مصطفى غالب (1983)، في سبيل موسوعة فلسفية، الطبعة الخامسة، بيروت.

2- الكتب بالفرنسية

- Abric.J-C.(1994). Pratiques sociales et représentations ,Paris . PUF
- Altet .M.(1994).La formation professionnelle des enseignants ,Paris . PUF
- Angers.M.(1996). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines Québec: les édition Cecine
- Astolfi.J-P.(1997). L'erreur un outil pour enseigner ,Paris . ESF
- Bardin.L. (1977). L' analyse de contenu, Paris . PUF
- Boutinet.J-P.(1990). Anthropologie du projet ,Paris .PUF
- Cerelé .A et Somat. A.(1990). Manuel de psychologie sociale ,Paris . dunod
- De landsheere .V.(1982). Introduction a la recherche en éducation 5^eme^ ed, Paris. Armand Bourrelier
- De landsheere.V.(1992) . L'éducation et la formation, Paris.PUF
- Denis.M.(1994).Image et cognition ,Paris.PUF
- Ferry.G.(1983). Le trajet de la formation ,Paris . Bordas
- Fisher.G-N(1987). Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale , Paris. Dunod
- Gilly.M.(1990). « Psychologie de l'éducation » dans Moscovici. S. Introduction à la psychologie sociale . 3eme ed ,Paris . PUF
- Gillet.P.(1992). Construire la formation ,Paris . ESF
- Herzlich.C.(1972). « La représentation sociale » dans Moscovici .S. Introduction à la psychologie sociale . 3^{ed} ,Paris. PUF
- Jodelet .D.(1990). « représentation sociale : phénomène, concepts et théories » Dans Moscavici .S. introduction à la psychologie sociale. 3^{ed} , Paris . PUF
- Josef .M et Nuttin.G. (1972). « Chargement d'attitude et rôle playing » dans Moscovici. S Introduction al psychologie sociale . 3^{ed} . Paris . PUF

- Le boterf . G.(1994). De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris. Les éditions d'organisation
- Le boterf.G.(2002) . Ingénierie et évaluation des compétences . Paris . Editions d'organisation
- Moscovici . S. (1976). La psychologie son image et son public. Paris .PUF
- Muechielli .R. (1997). L'analyse de contenu des documents et des communications . Les éditions ESF
- Mugny . G et Papstamou . S (1990). « les styles de compétences et leur représentation sociale » . Dans Moscovici. S introduction à la psychologie sociale . 3^ed . Paris .PUF
- Perrenoud. Ph.(1994). La formation des enseignements entre théorie et pratique . Paris . L harmattan
- Perrenoud. Ph. (1997). Construire des compétences dès l'école . Paris .ESF
- Pierron . H . (1963). Examens et docimologie . Paris . PUF
- Rogiers . X(2000) . Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelle . De boeck université
- Scallon .G .(2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences . Bruxlle . De boeck université
- Tardif . J (1992). Pour un enseignement stratégique l'apport de la psychologie cognitive . Monréal . Les édition logiques.
- Vassileff .J .(1197). La pédagogie du projet en formation 4^e ed . Lyon chronique sociale .

3- **المجلات**

- Jodlet.D (1993). Les représentations sociales . Revue sciences humaines. 27 avril
- Runano- Barbolan.J-C (1993). Une notion clef des sciences humaines. 27 avril

– إصلاح التعليم (1974)، مديرية التنشيط و التنظيم التربوي، وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، الجزائر

- المبادئ العامة للسياسة التربوية (1998)، المجلس الأعلى للتربية، الجزائر
- المجلة الجزائرية للتربية (1994)، وزارة التربية الوطنية، العدد الأول، الجزائر
- نافذة على التربية (1998)، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 8 ، الجزائر
- نافذة على التربية (2003)، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر

4- النصوص القانونية و التنظيمية

- الأمر 76/35 تنظيم التربية و التكوين في الجزائر، المديرية الفرعية للتوثيق، المجلس الأعلى للتربية القانون التوجيهي للتربية (2008)، الجريدة الرسمية رقم 4، الجزائر
- القرار رقم 831 بتاريخ 18 نوفمبر 1991 المتضمن مهام المعلمين
- المرسوم 49/90 المتضمن القانون الأساسي النموذج الخاص بعمال التربية
- المنشور رقم 425 بتاريخ 14–9–1988 المتعلق بحصص الاستدراك
- المنشور 1011 بتاريخ 12–8–1998 يتعلق بالتقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية
- المرسوم الرئاسي 125/81 بتاريخ 20–07–1981 المتضمن إنشاء المركز الوطني لإنشاء لإطارات التربية
- المنشور رقم 839 بتاريخ 18–11–1991 المتضمن مهام مديري المدارس الأساسية
- المنشور رقم 15–177 بتاريخ 25–1–1994 المتضمن مهام المفتشين
- المنشور رقم 0.0.2 بتاريخ 30–11–1996 المتضمن استكمال المدرسة الأساسية المندمجة

- المنشور رقم .04.001.88 بتاريخ 22-1-1997 يتضمن توصيات و تعليمات تتعلق بأنشطة مفتشي التربية و التعليم الأساسي
- المنشور رقم 001.262 بتاريخ 4-10-1997 التضمن تصميم الحصيلة الفصلية لنشاطات مفتشي التربية و التعليم
- المنشور رقم 001.1035 بتاريخ 4-10-1997 المتضمن الإطار المرجعي لإعداد برنامج أنشطة المفتشين
- المنشور رقم 486 0.3.2 بتاريخ 13-10-1997 المتضمن التكوين و الإشراف على التعليم التحضيري
- برنامج الحكومة (2002)، مصالح رئاسة الحكومة، الجزائر
- ترتيبات و تنظيمات مؤسسات التربية و التعليم الأساسي (1983) وزارة التربية الوطنية

5- أطروحات دكتوراه دولة

- Bouhkanane.S.(2003), Représentations des missions et du fonctionnement de l'université chez les enseignants , soutenue publiquement è l'université de Constantine .
- Chelbi.M.(1998), Intelligence artificielle et psychopathologie clinique : élaboration d'un noyau d'une base de connaissances en vue d'un système expert d'aide diagnostic soutenu publiquement à l'université de Constantine
- Kouadria.A.(1994), La place de la personne handicapée dans la société algérienne, soutenue à l'université de Nice, France.

6- المناهج والبرامج المدرسية:

- الوثيقة المرافقة للمناهج (2003) وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي. الجزائر
- الأدلة المنهجية (2003) وزارة التربية الوطنية . مديرية التعليم الأساسي، الجزائر
- مناهج المدرسة الأساسية (1996)، وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي،الجزائر

- مناهج المدرسة الابتدائية (2003)، وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي،الجزائر

7 – القواميس

- المنجد في اللغة و الاعلام (1986)
- القاموس الجديد للطلاب (1991)، الجزائر، المؤسسة الجزائرية للكتاب
- القاموس فرنسي– عربي (1983)، بيروت، دار لاعرب
- Le robert collège. (1998). Paris. France

8– مواقع الانترنيت:

- Deketele.J-M et Gérard.F-M.(2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences , www.bief.be/ensignement publication/valid comp.html
- Négura .L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales .URL: http://sociologie.revue

ملحق رقم (01) يتضمن سؤال الدراسة الاستطلاعية

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و العلوم التربوية

ز ميلي معلم المدرسة الابتدائية

تحية طيبة أما بعد،

الرجاء منك زميلي أن تسهم معنا و لو بالقليل في إثراء المقاربة بالكفاءات و التي كما تعلم صارت في قلب الفعل البيداغوجي، و لأن رأيك مهم جدا في الكشف عن بعض مقاصدها نطلب منك الإجابة على السؤال المرفق الذي يندرج في إطار الإعداد لنيل شهادة الدكتوراه.

شكرا جزيلا على مشاركتكم

ضع علامة (×) في الخانة المناسبة

الأقدمية: أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

المستوى العلمي: متحصل على شهادة جامعية ☐

غير متحصل على شهادة جامعية ☐

السؤال:

ما هي في رأيك المواصفات التي ينبغي أن يتحلى بها مفتش التعليم الابتدائي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات؟

ملحق رقم (02) يتضمن تسمية المقاطعات التفتيشية في التعليم الابتدائي لولاية قسنطينة

الرقم	المقاطعة	عدد المدارس
1	قسنطينة1	16
2	قسنطينة2	12
3	قسنطينة3	15
4	قسنطينة4	12
5	قسنطينة5	13
6	قسنطينة6	12
7	قسنطينة7	14
8	قسنطينة8	11
9	قسنطينة9	17
10	قسنطينة10	11
11	قسنطينة11	8
12	علي منجلي1	6
13	علي منجلي2	8
14	الخروب1	12
15	الخروب2	21
16	الخروب3	16
17	الخروب4	9
18	الخروب5	20
19	ابن باديس	15
20	عين سمارة	16
21	زيغود يوسف	17
22	ابن زياد	24
23	الحامة1	15
24	الحامة2	10
25	الحامة3	17
26	بني حميدان	15

ملحق رقم (3) يبين محاور و عبارات الاستمارة في صورتها الأولية

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والعلوم التربوية

استمارة

يسرني زملائي معلمي الابتدائي أن أقدم لكم هذه الاستمارة طالبا منكم مساعدتي على ملئها بكل عناية والإجابة على عباراتها، ذلك حتى يتسنى لي معرفة تصوراتكم حول التفتيش في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات. موضوع يندرج في سياق الإعداد لنيل شهادة الدكتوراه، و شكرا مسبقا على حسن تعاونكم، دمتم في خدمة المدرسة و تنشئة متمدرسيها.

توصيات حول الإجابة

- أرجوكم قراءة العبارات جيدا قبل الإجابة
- ضع علامة × داخل الخانة المناسبة

بيانات شخصية

	نعم	لا
متحصل على شهادة جامعية	☐	☐

خبرتك في التعليم الابتدائي ☐ 10 سنوات وأقل ☐ 10 سنوات وأكثر

1- التفتيش في الابتدائي ضروري

نعم ☐

لا ☐

2- يتضمن التفتيش في الابتدائي كل المواد الدراسية

نعم ☐

لا ☐

3-أثناء الزيارات الصفية يعتمد المفتش في تقييم أعمال المعلمين على (يمكنك وضع علامة × في أكثر من خانة)

☐ الإطلاع على وثائق المعلم

☐ مراقبة مدى تقدم المتعلمين في إنجاز المشاريع البيداغوجية

☐ مراقبة أعمال المتعلمين

4- يهتم المفتش أثناء الزيارة الصفية بـ (يمكنك وضع علامة × في أكثر من خانة)

☐ مشاهدة الدروس وتسجيل الملاحظات

☐ مناقشة المعلم

☐ الصياغة الإجرائية للأهداف التعليمية

أخرى وحددها..........................

....

5- تنصب توجيهات المفتش الدروس الموجه للمعلم المزار حول

- [ ] نظام المعارف الإجرائية في تقديم الدروس
- [ ] استعمال الوضعيات التعليمية
- [ ] حرية التصرف في المعارف
- [ ] تقييم الكفاءة اللازمة لكل درس

6- يحث المفتش أثناء الزيارات الصفية المعلم على

(يمكنك وضع علامة × في أكثر من خانة)

- [ ] التقيد بالمضامين الدراسية الرسمية
- [ ] التنويع في الوضعيات التعليمية
- [ ] إعادة استغلال الخبرات في سياق جديد
- [ ] التخطيط الجيد للدروس

7- طريقة التفتيش المفضل لديك في تقييم نشاطاتك التعليمية هي :

(يمكنك وضع علامة × في أكثر من خانة)

- [ ] قدرات المعلم
- [ ] الكفاءات التدريسية
- [ ] أعمال المتعلمين
- [ ] تنظيم الوثائق الإجبارية

أخرى و حددها ....

....

8- يفضل المفتش أن يعالج المعلم دروسه بالاعتماد على:

- ☐ البناء التدريجي للمعارف
- ☐ التنويع في الوضعيات التعليمية
- ☐ التمثيل و الترجمة
- ☐ المشاريع البيداغوجية

9- تتضمن تقارير التفتيش وصفا لأنشطة المعلم في :

- ☐ الوضعيات التعليمية
- ☐ تقييم أنشطة المعلم
- ☐ النقائص المرتبطة بالمحتوى

أخرى و حددها..............................

....

10- تفضل في زيارة المفتش لك أن يعمل على :

- ☐ التدخل في الدروس لتصحيح الأخطاء
- ☐ اقتراح وضعيات تعليمية مناسبة
- ☐ مراقبة ما يقوم به المعلم
- ☐ اقتراح تعليميات جديدة

11- يمنح المفتش العلامة للمعلمين بالاعتماد على:

رؤية متجانسة للوضعيات التعليمية

نتائج العمليات التعليمية

التحكم في تنظيم المحتوى

التحكم في تنظيم المحتوى

12- أثناء مناقشة الدروس يركز المفتش على

تحقيق الأهداف التعليمية

الأخطاء

بناء الكفاءات اللازمة للتدريس

أنشطة المتعلمين أثناء الدروس

13- لو كنت مفتشا ما هي الأساليب الإشرافية التي تفضلها؟

....

....

14- يتابع المفتش عمليات بيع الكتب المدرسية

نعم

لا

15- يتابع المفتش البناءات المدرسية المتواجدة في مقاطعته

- [ ] نعم
- [ ] لا

16- ما هي المهام التي تبدو لك أكثر أهمية لدى المفتش ؟

- [ ] دراسة التنظيمات التربوية و استعمالات الزمن
- [ ] تشجيع الحركات التضامنية في الوسط المدرسي
- [ ] بناء تصورات مشتركة لدى المعلمين حول طرق التدريس
- [ ] التكوين الفعال

17- يوصف مفتشك على أنه

- [ ] صارم في تنفيذ توجيهات الوصاية
- [ ] متعاون مع المعلمين
- [ ] متفهم لظروف العمل

18- يراعي المفتش أثناء التخطيط للعمليات التكوينية

- [ ] الكفاءات التي ينبغي أن يتحكم فيها المعلمون
- [ ] المستقبل المهني للمعلمين
- [ ] توصيات الهيئات المسؤولة
- [ ] النقائص المشاهدة لدى المعلمين

19- يعتمد مفتش التعليم الابتدائي في تكوين المعلمين على:

- ☐ التجارب التي اكتسبها
- ☐ الدروس النموذجية
- ☐ بحوث بيداغوجية
- ☐ الوضعيات التعليمية بأنواعها

20- يستعمل المفتش استراتيجيات بيداغوجية في تكوين المعلمين حول (يمكنك وضع علامة × في أكثر من خانة)

- ☐ النواحي التنظيمية للأنشطة
- ☐ النواحي البنائية للأنشطة
- ☐ النواحي المتعلقة بالطرائق
- ☐ الأهداف

21- عقب كل تغيير بيداغوجي يتولى المفتش القيام بـ:

- ☐ تبسيط الإجراءات البيداغوجية الجديدة
- ☐ المرافقة
- ☐ إعادة استثمار تجاربكم في السياق الجديد
- ☐ التركيز على تطبيق الجديد البيداغوجي

22- يعمل المفتش أثناء الأيام الدراسية على

- ☐ توضيح الجديد البيداغوجي
- ☐ تقويم الوضعية التعليمية
- ☐ تبسيط مضامين البرامج الدراسية
- ☐ تحديد الأهداف المرجوة من تدريس مادة دراسية

23- في أثناء قيام المفتش بمهامه تفضل منه أن يتولى

- ☐ تحسين ظروف عمل المعلمين
- ☐ المشاركة في تسيير الابتدائية
- ☐ تصفية الوضعيات الإدارية
- ☐ المتابعة الميدانية

24- ما هي الوظائف التي تفضلها لدى المفتش؟

(يمكنك وضع علامة × في أكثر من خانة)

- ☐ تكوين المعلمين
- ☐ تقييم المعلمين
- ☐ تقييم أنشطة المتعلمين

25- لو كنت مفتشا ما هي المهام التي تفضلها؟

....

....

ملحق رقم (4) يبين محاور و عبارات الاستمارة في صورتها النهائية

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والعلوم التربوية

استمارة

يسرني زملائي معلمي الابتدائي أن أقدم لكم هذه الاستمارة طالبا منكم مساعدتي على ملئها بكل عناية والإجابة على عباراتها، ذلك حتى يتسنى لي معرفة تصوراتكم حول التفتيش في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات. موضوع يندرج في سياق الإعداد لنيل شهادة الدكتوراه، و شكرا مسبقا على حسن تعاونكم، دمتم في خدمة المدرسة و تنشئة متمدرسيها.

توصيات حول الإجابة

- أرجوكم قراءة العبارات جيدا قبل الإجابة
- ضع علامة × داخل الخانة المناسبة

بيانات شخصية

	نعم	لا
متحصل على شهادة جامعية	☐	☐

خبرتك في التعليم الابتدائي ☐ 10 سنوات وأقل ☐ 10 سنوات وأكثر

1- التفتيش في الابتدائي ضروري

☐ موافق جدا

☐ موافق

☐ غير موافق

2- يتضمن التفتيش في الابتدائي كل المواد الدراسية

☐ موافق جدا

☐ موافق

☐ غير موافق

3-أثناء الزيارات الصفية يعتمد المفتش في تقييم أعمال المعلمين على (يمكنك وضع علامة × في أكثر من خانة)

☐ مراقبة الوثائق المختلفة

☐ مراقبة مدى تقدم المتعلمين في إنجاز المشاريع البيداغوجية

☐ مراقبة أنشطة المتعلمين الصفية

أخرى و أذكرها.....................................
....

4- يهتم المفتش أثناء الزيارة الصفية بـ

(يمكنك وضع علامة × في أكثر من خانة)

- [ ] الحضور للدروس و تسجيل الملاحظات
- [ ] التعرف على الكفاءات الحقيقية لدى المعلم
- [ ] الصياغة الإجرائية للأهداف التعليمية

أخرى وأذكرها..........................

....

5- تنصب توجيهات المفتش

الدروس الموجه للمعلم المزار حول

- [ ] نظام المعارف الإجرائية في تقديم الدروس
- [ ] تحليل الدروس قصد تقييمها
- [ ] حرية التصرف في المعارف
- [ ] تقييم الكفاءة اللازمة لكل درس

أخرى و أذكرها........................

....

6- يحث المفتش أثناء الزيارات الصفية

المعلم على

(يمكنك وضع علامة × في أكثر من خانة)

- [ ] التقيد بالمضامين الرسمية
- [ ] التنويع في الوضعيات التعليمية
- [ ] إعادة استغلال الخبرات في سياق جديد
- [ ] التخطيط الجيد للدروس

أخرى و أذكرها..........................

....

7- طريقة التفتيش المفضل لديك في تقييم نشاطاتك التعليمية هي :
(يمكنك وضع علامة × في أكثر من خانة)

- ☐ الإمكانات البيداغوجية
- ☐ الكفاءات التدريسية
- ☐ أنشطة المتعلمين
- ☐ تنظيم الوثائق الإجبارية

أخرى و أذكرها ....

....

8- يفضل المفتش أن يعالج المعلم دروسه بالاعتماد على:

- ☐ البناء التدريجي للمعارف
- ☐ التنويع في الوضعيات التعليمية
- ☐ التمثيل و الترجمة
- ☐ التقليد و المحاكاة

أخرى و أذكرها ....

....

9- تتضمن تقارير التفتيش وصفا لأنشطة المعلم في :

- ☐ الوضعيات التعليمية
- ☐ تقييم أنشطة المعلم من خلال الأهداف
- ☐ النقائص المرتبطة بالمحتوى

أخرى و أذكرها.............................

....

10- تفضل في زيارة المفتش لك أن يعمل على :

- ☐ التدخل في الدروس لتصحيح الأخطاء
- ☐ اقتراح وضعيات تعليمية مناسبة
- ☐ مراقبة ما يقوم به المعلم
- ☐ اقتراح تعليميات جديدة

أخرى و أذكرها................................

....

11- يمنح المفتش العلامة للمعلمين بالاعتماد على:

- ☐ رؤية متجانسة للوضعيات التعليمية
- ☐ نتائج العمليات التعليمية
- ☐ التحكم في تنظيم المحتوى
- ☐ التحكم في المحتوى الدراسي

أخرى و أذكرها.....................................

....

12- أثناء مناقشة الدروس
يركز المفتش على

☐ تحقيق الأهداف التعليمية

☐ الأخطاء بمختلف أنواعها

☐ بناء الكفاءات اللازمة للتدريس

☐ أنشطة المتعلمين أثناء الدروس

أخرى و أذكرها......................................

....

13- لو كنت مفتشا كيف تقيم أنشطة المعلمين البيداغوجية؟

....

....

14- يتابع المفتش عمليات
بيع الكتب المدرسية

☐ موافق جدا

☐ موافق

☐ غير موافق

15- يتابع المفتش البناءات المدرسية
المتواجدة في مقاطعته

☐ موافق جدا

☐ موافق

☐ غير موافق

16- ما هي المهام التي تبدو لك أكثر أهمية لدى المفتش ؟

- ☐ دراسة التنظيمات التربوية
- ☐ تشجيع الحركات التضامنية في الوسط المدرسي
- ☐ بناء تصورات مشتركة لدى المعلمين حول طرق التدريس
- ☐ التكوين

أخرى و أذكرها ....

....

17- يوصف مفتشك على أنه

- ☐ صارم في تنفيذ توجيهات الوصاية
- ☐ متعاون مع المعلمين
- ☐ متفهم لظروف العمل

أخرى و أذكرها ....

....

18- يراعي المفتش أثناء التخطيط للعمليات التكوينية

☐ الكفاءات التي ينبغي أن يتحكم فيها المعلمون

☐ المستقبل المهني للمعلمين

☐ توصيات الهيئات المسؤولة

☐ النقائص الملاحظة لدى المعلمين

أخرى أذكرها ....

....

19- يعتمد مفتش التعليم الابتدائي في تكوين المعلمين على:

☐ الندوات التربوية

☐ الدروس النموذجية

☐ بحوث بيداغوجية

☐ الوضعيات التعليمية بأنواعها

أخرى و أذكرها ....

....

20- يستعمل المفتش استراتيجيات بيداغوجية في تكوين المعلمين حول (يمكنك وضع علامة × في أكثر من خانة)

- ☐ النواحي التنظيمية للأنشطة
- ☐ النواحي البنائية للأنشطة
- ☐ النواحي المتعلقة بالطرائق
- ☐ النواحي المتعلقة بالأهداف

أخرى و أذكرها.............................

....

21- عقب كل تغيير بيداغوجي يتولى المفتش القيام بـ:

- ☐ تبسيط الإجراءات البيداغوجية الجديدة
- ☐ المرافقة البيداغوجية
- ☐ إعادة استثمار تجاربكم في السياق الجديد
- ☐ التركيز على تطبيق الجديد البيداغوجي

أخرى و أذكرها..

....

22- يعمل المفتش أثناء الأيام الدراسية على

- [ ] توضيح الجديد البيداغوجي
- [ ] مراقبة مدى تطبيق الوضعيات المهنية
- [ ] تبسيط مضامين البرامج الدراسية
- [ ] تحديد الأهداف المرجوة من تدريس مادة دراسية

أخرى و أذكرها..................................

....

23- في أثناء قيام المفتش بمهامه تفضل منه أن يتولى

- [ ] تحسين ظروف عمل المعلمين
- [ ] المشاركة في تسيير الابتدائية
- [ ] تصفية الوضعيات الإدارية
- [ ] المراقبة

أخرى و أذكرها ....

....

24- ما هي الوظائف التي تفضلها لدى المفتش؟

(يمكنك وضع علامة × في أكثر من خانة)

☐ تكوين المعلمين

☐ تقييم المعلمين

☐ تقييم أنشطة المتعلمين

أخرى و أذكرها....................................

....

25- لو كنت مفتشا هل يمكنك أن تقترح علينا بعض من المهام التي ستعمل على تجسيدها ؟

....

....

ملحق رقم (05) يتضمن مضمون المقابلات

المقابلة رقم 1 معلم مدرسة إبتدائية متحصل على شهادة

جامعية و أقدمية تفوق 10 سنوات

ينبغي أن يكون المفتش عادلا في تشخيص النقائص و تشجيع المعلمين أثناء عمليات التفتيش ذلك من خلال توجيههم و إرشادهم لطرق التدريس الناجحة و الفعالة و بهذا المعنى يتصرف بمسؤولية في المستقبل المهني للمعلمين، و يبتعد عن ممارسة السلطة الإدارية و يمارس الإشراف و التوجيه و يقدم الأداءات التربوية، أضف إلى ذلك أنه مطالب بالابتعاد عن مطالبة المعلمين بالوثائق المختلفة و المعلقات و الانصراف نحو بناء أداءات تربوية لدى المعلمين تساعدهم على حسن تطبيق المناهج الجديدة بنوع من الحرية في التصرف في المعرفة.

كما أن المفتشين الحاليين عادة ما يعتمدون على مطالبة المعلمين بالتقيد بالبرامج و ضبط كل الوثائق ضبطا محكما و انجاز المذكرات الفنية و حسن مسك الدفتر اليومي، و هكذا نجد أن التقييم يميل عادة إلى تلك المعايير على حساب إمكانات المعلمين المهنية كما أنهم و في أثناء الزيارات الصفية يدون الملاحظات السلبية طالما أنهم يعتمدون عليها في مناقشة المعلمين ليبرزوا إمكاناتهم حيث يحرم المعلمون أحيانا من إبداء الرأي . أما الوضعية التعليمية بأنواعها ، الاستراتيجيات ، الإدماج التقييم العادل فهي مفاهيم غائبة في قواميس المفتشين. أما الوظائف التي نراها تتماش مع التدريس بمقاربة الكفاءات فهي:

- محلل المناهج
- أن يكون ذا مؤهل علمي لا مشرفا بالأقدمية
- أن يواكب التغيرات التي تحدث في المنظومات التربوية العالمية
- أن يكون المعلمين حسب المستجدات البيداغوجية (مواكبة العصرنة)
- أن يطالب المعلمين بالبحوث التربوية (بواسطة الانترنيت)

- أن يحلل المضامين الدراسية
- الابتعاد عن الأعمال الإدارية
- أن يكون ذا فضول علمي
- أن يتجنب الإفراط في مراقبة التنظيمات التربوية
- أن يهتم بالمتعلم من حيث إعطائه الطرق المناسبة للتدريس بمقاربة الكفاءات (المشكلة، المشروع، الخطأ و أهميته)
- ألا يبالغ في تطبيق القوانين

المقابلة رقم 2 معلم مدرسة ابتدائية متحصل على شهادة جامعية

أقدميه أقل من 10 سنوات

إذ كنا نهدف من وراء إصلاح المنظومة التربوية خاصة في التعليم الابتدائي إلى الرفع من مستوى المتعلمين فلا مفر من أن يتولى عملية المرافقة البيداغوجية للمعلمين مشرفون تربويون بشرط أن يتم إبعادهم عن التسيير الإداري و الترميمات و الإصلاحات و يكون ملما بعلوم التربية و علم النفس أن يعتمد على الأساليب الإشرافية الناجعة أي تلك التي تفضل بناء المعلومات تدريجيا و التشاور مع المعلمين قبل تقييمهم مع عدم إعطاء الأولوية للوثائق بمختلف أنواعها أو تسجيل الملاحظات أثناء الزيارات التي يقوم بها بغرض المتابعة حيث يطلب المفتش من المعلم إعطائه كل الوثائق (سجل المناداة، الدفتر اليومي، دفتر التقييم، دفتر الدعم ... دفاتر التلاميذ، دفتر المداولة) و يغرق المفتش في مراقبتها في حين أن المعلم بصدد تقديم الدروس أن هذه الطرائق لم تعد مجدية في ظل إصلاح برامج المدرسة الابتدائية وفق مقاربة الكفاءات التي عادة ما تعتمد على المشاريع و المشكلة و نحن في أشد الحاجة إلى الإطلاع على المشاريع البيداغوجية قصد معرفة مراحلها و كيفية متابعتها .

أما إذا أراد أن يصل إلى ذلك فما عليه إلا أن يكلف المعلمين بالمطالعة و البحوث التربوية، و الاطلاع على أعمال تربوية أجنبية و كذا التكوين الفردي بواسطة تحليل المناهج، فهو له دور تكويني لكن ما نراه غير ذلك حيث أصبح المعلم يخشى أن يتناقش مع هذا المفتش خشية الدخول في صراعات فهو كمفتش الشرطة و لا يستفيد منه المعلمون سوى العتاب (يستند إلى القوانين و اللوائح) أو النقطة التربوية الممنوحة لهم لهذا نجد بعض المعلمين يتحابون للمفتش من أجل العلامة .

إلا أننا نرغب في أن يكون المفتش مرشدا و موجها و مكونا عليم بكل محتويات المناهج، لقد أصبح مفتش بأتم معنى الكلمة فمهمته هو إنجاز تقارير (فردية لكل معلم، فصلية، سنوية...) و من خلال زيارته لهؤلاء المعلمين يقوم بتفتيش دقيق للوثائق و المعلقات و ينظر إلى الأشياء التي لا تفيد المعلم كالغيابات و النسب المؤوية و تزيين القسم، المعلقات الكراس اليومي و لا تفيد المعلم بإرشادات أو توجيهات تربوية و التي من أجلها هو موجود.

فمن الضروري أن يكون مرشدا و موجها و مكونا.

المقابلة رقم 3 معلم مدرسة ابتدائية غير متحصل على شهادة جامعية أقدميته أكثر من 10 سنوات.

المفتش مثله مثل المدرسين جاءه هذا النوع أو الاتجاه من التدريس في ظرف قياسي لم يكن له متسع من الوقت لتكوين ذاته و إفادة المدرسين الدين هم تحت دائرة إشرافه، فالمفتش يقوم بدراسة المناهج مع المدرسين، بقي المفتش متمسكا بالمراقبة الدائمة و المستمرة لأنشطة المعلمين و وثائقهم فيهمه الكراس اليومي، المعلقات ، تزيين الأقسام على حساب الجوانب الأخرى مثل شرح و تبسيط الجديد البيداغوجي و أهم المفاهيم التي جاء بها، كما يركز على التحضير الذي ينجزه المعلم بالاعتماد على الصياغة الإجرائية للأهداف، فصار المفتش يراقب الصياغة الجديدة للأهداف و مختلف مستوياتها على حساب فهم المتعلمين و كفاءة المعلمين. و إذا أراد المفتش أن ينجح في مهامه فما عليه إلا أن يكون علاقات جيدة مع المعلمين مبنية على الاحترام و التعاون بعيدا عن النظرة التسلطية و التعسفية و من مهامه أن يكون موجها و مرشدا و ناصحا، باحثا معه عن أنجع الطرائق البيداغوجية و ألا يقتصر عمله عن منح نقطة تربوية فحسب الذي عادة ما يتم بناء على التوثيق الجيد و مواظبة المعلمين بل ينبغي أن يتجه صوب الإشراف الحقيقي و ذلك من خلال تقديم بعض الدروس داخل القسم و أن يلاحظ المعلم العملية مع تسجيل ما يناسب من طرائق بيداغوجية و كذا استغلال الأيام التكوينية و الندوات قصد تحليل المناهج الدراسية التي تغيرت كليا و زاد تعقيدها لتسهيل فهمها و الوقوف على بعض النقائص قصد إيجاد الحلول العلاجية لها، ينبغي أن يكون إشرافه وقائيا بتدارس مع المعلمين المشاكل المحتلمة قبل حدوثها . و بنائي قصد بناء كفاءات لدى المعلمين و تطوري ليطور كفاءات المعلمين .

المقابلة رقم 4 معلم مدرسة ابتدائية غير متحصل

على شهادة جامعية أقدميه أكثر من 10 سنوات

إن المفتش بحكم موقعه في الوظيفة يجب عليه أن يكون مضطلعا و محيطا بكل حيثيات المناهج و مضامينها و يحللها تحليلا وافيا للمعلمين أثناء الندوات و الأيام التكوينية حتى يتمكنوا من تطبيقها في الميدان، كما أن المفتش ينبغي أن يؤدي دورا فاعلا في مجال تبسيط الجديد البيداغوجي الذي جاء به الإصلاح سواء في مجال الوضعيات أو طرائق التدريس و حتى تدابير التقييم أي انه ملزم بالابتعاد أو التخلي عن دور المراقبة الدائمة للوثائق و المعلمين و تعويضه بالمرافقة الحقيقية كما انه و في ظل الإصلاح ينبغي أن يتحلى بجملة من الكفاءات حتى لا يصطدم مع المعلمين و على العموم فهو مطالب بالابتعاد عن الدور الإداري و الاهتمام بالجانب البيداغوجي في أثناء تكوين المعلمين مع تبسيط بعض المفاهيم الجديدة و أن يكون قائدا للمعلمين و ليس حبيسا للنصوص التنظيمية بل ينبغي أن يواكب التطورات و المستجدات التي تطرأ على المنظومة التربوية، فلا ينبغي أن يكون صارما حتى يكسر و لا سائبا حتى تعم الفوضى في مقاطعته إنما يكون مرشدا و مكونا و أن يكيف أعماله مع مضامين المناهج الحديثة التي تفتح نوعا ما الحرية للمعلمين للتصرف في المعرفة التي يقدمها للمتعلمين.

لقد ركز فيما مضى المفتشون على الأهداف من حيث الصياغة أثناء التحضير للدروس من قبل المعلمين أما الآن فينبغي أن يتوجه صوب جعل المتعلمين في قلب الفعل التعليمي و عليه فالعمليات التفتيشية التي يقدم بها من المفروض أنها تبدأ من المتعلم و ما أنجزه من أعمال .

المقابلة رقم 5 معلم مدرسة ابتدائية غير متحصل

على شهادة جامعية أقدميه أقل من 10 سنوات

للمفتش دور كبير في تكوين و تأطير المعلمين قصد تحسين العملية التعليمية، فهو بمثابة الجهاز العصبي للعملية التربوية لذلك ينبغي أن يكون على دراية بالمستجدات في ميدان التربية حتى يستطيع الإفادة، فهو يقوم بتوجيه المعلم و مؤازرته و ليس مفتشا بوليسيا يبحث عن نقاط ضعف المعلم أثناء الزيارات و يفتش دوما عن أخطائه و يكتب له تقريرا يكون يكون بمثابة الإدانة له. فزمن هذه الممارسات تجاوزه الزمن و أصبح غير ذي جدوى لهذا يجب على المشرف التربوي أن يكون مطلعا على التطورات الجارية في العالم حتى يواكبها كما يجب عليه التحلي بروح النقد البناء لكل جديد و يقلل من العمل الإداري و ينصرف إلى العمل التربوي الحقيقي بواسطة المشاركة في ورشات عمل مع المعلمين ليدرس المناهج دراسة معمقة شريطة أن يخطط لها تخطيطا محكما بإشراك المعلمين، فالمفتش ينبغي أن يتحاور مع المعلمين و يقترح عليهم طرقا تتماش مع التدريس بمقاربة الكفاءات و لا يمكن لهذا أن يحدث إلا من خلال التخلي عن الأساليب المعتمدة حاليا أي تلك التي يملأ فيها تقريرا في مدة زمنية قصيرة و يغادر القسم دون الاستماع إلى انشغالات المعلمين، هكذا يتحول من مفتش بالمعنى التقليدي إلى مشرف و موجه و مرشد يساعد في تطوير العلمية التربوية و هو بهذا المعنى قدوة للجميع أما إذا تمسك بالأساليب القديمة أي الرقابة اللصيقة للمعلمين من خلال التحضير للدروس (بطاقات فنية) و مختلف الوثائق الأخرى الذي يعتقد المفتشون إنها إجبارية فلن يفيدنا في شيء خاصة في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات .

المقابلة 6   معلم مدرسة ابتدائية متحصل

على شهادة جامعية أقدميه أكثر من 10 سنوات

ما من شك أن المفتشين على اختلاف تخصصاتهم يعمدون أثناء عمليات المراقبة **(التفتيش)** إلى التركيز على التحضير المادي للمعلمين و حتى تزيين الحجرات لا يسلم من أخده بعين الاعتبار عندما يمنح المفتش نقطة للمعلم، هذا تصرف اعتقد أنه بعيد عن تلك الأدوار التي يطمح المعلمون أن يضطلع بها المفتشون كالوظيفة التوجيهية التسهيلية أي منح المعلمين فرصة التمتع بتحليل المناهج كتب المتعلمين حتى يتسنى لهم معرفة الصعوبات أو العوائق التي تعترض المعلمين في انجاز الدروس و التقدم فيها لكن للأسف نشاهد المفتشين يصطادون أخطاء المعلمين في مختلف الميادين لكتابتها في التقارير بالإضافة إلى هذا فالنصائح التي يقدمها المفتش إلى المعلم عادة ما تتجه صوب كيفية إعداد الدفتر اليومي و التوازيع بمختلف أنواعها أو نحو الأهداف و كيفية صياغتها على حساب المشاريع البيداغوجية، المشكلة، الخطأ و كيفية التعامل معه أو الوضعيات التعليمية، فكل هذه المفاهيم غير موجودة إلى حد الآن في قاموس المفتشين المعتمدة حاليا إلا أننا نأمل أن يهتم مستقبلا بالتكوين و المرافقة البيداغوجية للمعلمين من خلال إعطاء البدائل و تبسيط الجديد البيداغوجي كما ندعو المفتش أن يكون أكثر نزاهة و أن يعامل المعلمين بنفس الكيفية .

المقابلة 7   معلم مدرسة ابتدائية غير متحصل

على شهادة جامعية أقدميه أكثر من 10 سنوات

أولا بودي أن أعلق على كلمة مفتش هي ليس في محلها لذا يجب أن تأخذ معناها الحقيقي (المشرف التربوي) أو (الموجه التربوي) هذه التسمية جعلت الجانب الإداري في عمليات التفتيش تسيطر على الناحية التربوية حيث يهتم المفتش بالوثائق المختلفة و بمراقبة كراسات التلاميذ و التنظيم المادي للحجرة الدراسية على حساب الجديد التربوي الذي أفرزه الإصلاح منذ أكثر من 4 سنوات و لما كانت هذه أبرز أنشطته لم يعد قادرا على التقييم الموضوعي لأنه يهتم بالوثائق و قبل سنوات كان يهتم بالصياغة الإجرائية للأهداف في تكوينه للمعلمين و في مختلف التفتيشات التي ينجزها.

في هذا السياق نأمل أن يقوم المفتش ببحوث ميدانية تربوية بمشاركة المعلمين تنصب حول المناهج و كيفية تقديمها للرقي بمستوى المعلمين المهني مع التركيز على اللقاءات و الندوات التكوينية لتدارس هذه المناهج كما أنني لاحظت غياب أنشطة الإدماج في تدخلات المفتش و غياب الوضعيات التعليمية بمختلف أنواعها مما أثر سلبا على المعلمين في التعامل الجيد مع المناهج الجديدة .

و أخيرا نريد منه أن يكون صاحب تكوين تربوي متكامل أي يطبق الأساليب الحديثة في التفتيش.

المقابلة رقم 8 معلم مدرسة ابتدائية غير متحصل

على شهادة جامعية أقدميه أقل من 10 سنوات

ينبغي أن يكون المشرف على قدر ممكن من الإلمام بالمناهج الجديدة و التحكم في الأهداف من حيث صياغتها حتى يتسنى له أن يكون مشرفا محللا لا موجها و أن يبتعد عن التفتيش و المراقبة الروتينية و هذا يعني التركيز على الوثائق و مختلف المعلقات بل يهتم بما يستعمل المعلم من طرائق بيداغوجية ، لأن التعليم ليس وصفة طبية بل يعتمد على أساليب متنوعة و استراتيجيات كثيرة ، لهذا لا ينبغي أن يسجل الملاحظات السلبية و الأخطاء التي يرتكبها المعلم ثم يسجلها و يمنح في ضوئها علامة للمعلم ، كما أن مضمون التقرير عادة ما يكون فيه نوع من التناقض من عملية وصف ما حدث داخل القسم و الخلاصة ثم إن المفتشين في الابتدائي عادة ما يهتمون بالنواحي التنظيمية على حساب الأداء الفعلي للمعلم و المتعلم خاصة إذا علمنا بأن عملية التفتيش يهتم المفتش بكتابة التقرير.

و أنا أأمل أن يعمل المفتشون على تحليل مضامين المناهج التعليمية لأنها أحيانا صعبة بحكم ما تحتويه من مفاهيم غير مألوفة بالنسبة للمعلمين و عليه نرجو أن يهتم المفتش بالتكوين الهادف البنائي و الابتعاد عن النماذج الإلقائية أو الدروس النمودجية لأنها لم تعد مجدية كما ننتظر منه أن يدرج موضوعات جديدة خلال الأيام التكوينية ، كما نرغب أن يتبع الأساليب الفعالة الناجحة في أثناء عملية الإشراف الحقيقية أيضا أن التسمية ينبغي أن تتغير.

المقابلة رقم 9 معلم مدرسة ابتدائية متحصل

على شهادة جامعية أقدميه أقل من 10 سنوات

عادة ما يعتمد مفتش التربية و التعليم الأساسي في تقييمه لأنشطة المعلمين و ذلك أثناء الزيارات الصفية على الجوانب الإدارية البحثة إذ يركز كليا على وثائق المعلمين كالسجلات المختلفة (المناداة، التحضير، الاختبارات، التكوين ....) و المعلقات بمختلف أنواعها حتى نسبة حضور و غياب التلاميذ لا تسلم من عملية المراقبة و يعتبر هذا الإجراء في رأي غير تربوي و إذا أراد أن تكون أنشطته مثمرة وناجحة تجلب انتباه المعلمين عليه أن يتفرغ للمهام البيداغوجية فقط دون سواها، كما عليه أن يهتم بالتكوين المستمر من خلال تحليل المناهج لكيفية معمقة بعيدا عن النظريات الجوفاء التي لا تمد بصلة إلى العمل الميداني النفعي و بهذه الكيفية يستطيع أن يحدد الكفاءات التي يسعى إلى إكسابها للمعلمين كما يتخلى عن الدور البوليسي و يتجه صوب مساعدة المعلمين على حسن التعامل مع البرامج الجديدة طالما أنها تحمل عدة مصطلحات تحتاج إلى دراسات إلمام من جميع الجوانب(الوضعية، المشروع، المرافقة، الإستراتيجية، التقييم..). و إذا أراد و أيضا أن ينجح في دفع المعلمين في شكل فرق أو مجموعات صغيرة في تحليل مضامين المناهج و تكييف بعض موضوعاتها مع الوسط الذي يعيشه المتعلمون، و على العموم فإننا نريد من المشرفين أن يقوموا بأدوار تربوية تكوينية أي تلك التي تعتمد على بناء المعلومات تدريجيا لدى المعلمين تم متابعة ما إذا كان المعلم قد طبقها.

المقابلة 10 معلم مدرسة ابتدائية متحصل

على شهادة جامعية أقدميه أكثر من 10 سنوات

عادة ما نلاحظ أن المفتشين يتمسكون بتطبيق النصوص القانونية مما يجعلهم يبحثون على انجاز عدد معين من التقارير لأنهم مطالبون بذلك و عليه تجدهم مع نهاية الفصل من كل سنة دراسية يكتفون من الزيارات للمعلمين قد أنجز تلك التقارير بالاعتماد على مراقبة الوثائق و حصور بعض من الدروس ثم كتابة التقرير و يتم كل هذا أحيانا في نصف ساعة على الأقل و ساعة من الزمن على الأكثر إن هذا الأسلوب لا يخدم الناحية التربوية بل العكس يعرقلها لكننا نأمل في أن يتولى المفتش مستقبلا التشاور مع المعلمين في المجالات التالية:

- التعمق في دراسة المناهج الجديدة
- توضيح كل ما هو غامض في هذه المناهج
- يذلل الصعوبات التي تعترض المعلمين في قيامهم بواجبهم
- الاهتمام بالتكوين بطرق حديثة

إنني ألح على هذه الجوانب لأن المناهج بها ألفاظ تتطلب التعمق كالإدماج، الوضعية المركبة، المشروع و نحن لم نتمكن إلى حد الآن من التحكم في الطرائق البيداغوجية الملائمة لتجسيد هذه الألفاظ كما أنا في أشد الحاجة إلى معرفة أنواع التقييم التي تناسب الحكم على الكفاءة التي يكتسبها المتعلمون و كما نطلب من المفتشين الابتعاد عن الدروس النموذجية التي أعتقد أنها غير مجدية و بعيدة عن ما تريد المناهج الجديدة الوصول إليها.